



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

LÍLIA BATISTA DA CONCEIÇÃO



**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ: ENTRE
MOÇAS INTERNAS E FREIRAS NAS PROSAS ROMANESCAS DE LINDANOR CELINA
(1920-1930)**



BELÉM

2025

LÍLIA BATISTA DA CONCEIÇÃO



**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ: ENTRE MOÇAS INTERNAS
E FREIRAS NAS PROSAS ROMANESCAS DE LINDANOR CELINA
(1920-1930)**



Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial, para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves

BELÉM

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B333h Batista Da Conceição, Lília.
A História da educação de mulheres em Belém do Pará :
entre moças internas e freiras nas prosas romanescas de
Lindanor Celina (1920-1930) / Lília Batista Da Conceição. —
2025.
193 f. : il. color.
Orientador(a): Prof^a. Dra. Laura Maria Silva
Araújo Alves Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Belém, 2025.
1. História da educação. 2. Educação de mulheres . 3.
Colégio interno. 4. Fontes literárias. 5. Lindanor Celina. I.
Título.

CDD 370.82098115

LÍLIA BATISTA DA CONCEIÇÃO



**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ: ENTRE MOÇAS INTERNAS
E FREIRAS NAS PROSAS ROMANESCAS DE LINDANOR CELINA
(1920-1930)**



Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial, para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Data da defesa: 12/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves – UFPA (Orientadora)

Prof. Dr. Welington da Costa Pinheiro – UFPA (membro interno)

Prof. Dr. César Augusto Castro – UFPA (membro interno)

Prof.^a Dr.^a Maria do P. Socorro G. de S. Avelino França – UEPA (membro externo)

Prof.^a Dr.^a Maria Celi Chaves Vasconcelos – UERJ (membro externo)

Prof. Dr. Guthemberg Felipe Martins Nery (convidado)

A minha querida mãe (*in memoriam*), pelos seus sábios ensinamentos aqui neste plano terrestre, os quais foram imprescindíveis, para que eu pudesse trilhar por toda esta trajetória acadêmica. Minha primeira professora na vida, com quem tive a dádiva de caminhar lado a lado no Curso de Letras da UFPA. Carrego hoje a certeza de que esta conquista é nossa _ e ela tem nome e sobrenome de mulher guerreira: Tereza Batista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido saúde, discernimento e sabedoria para produzir esta tese de doutorado.

Aos meus pais, Sandoval Rodrigues da Conceição e Tereza Batista da Conceição (*in memoriam*), por sempre terem me incentivado nos estudos desde criança e pelas orações.

Aos meus irmãos, Nilson Batista da Conceição e Nelson Batista da Conceição, por sempre acreditarem no meu potencial.

A minha irmã, Luciana Batista da Conceição, por nunca ter soltado a minha mão quando perdemos nossa amada mãe.

Aos meus filhos, Christian Henrique da Conceição Batista e Carlos Eduardo da Conceição Batista, por seguirem meus exemplos, por prosseguirem nos estudos, mesmo diante das dificuldades e por também cuidarem de mim.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFPA, minha eterna gratidão pelas contribuições nesta pesquisa.

A minha orientadora Laura Maria Silva Araújo Alves, pelas orientações regadas com conhecimento, amor e paciência.

Aos amigos Guthemberg Felipe Martins Nery e Maria do Socorro da Silva Guimarães, por terem contribuído na produção do conhecimento e na realização desta pesquisa.

À escritora Lindanor Celina, pelo protagonismo feminino nas prosas romanescas em que tive a oportunidade de realizar leituras minuciosas, e pela representação da História da Educação de mulheres, a partir de tais narrativas literárias.

E a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que mais um sonho fosse concretizado na minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação feminina na prosa romanesca *Estradas do Tempo-Foi* (1971), da escritora paraense Lindanor Celina, nas décadas de 1920 a 1930, no fictício Colégio Interno Santo Amaro, em Belém do Pará. Em termos metodológicos, o estudo adota uma abordagem qualitativa de cunho documental, que considera a obra literária como fonte histórica. O caminho teórico-analítico segue a perspectiva bakhtiniana, com ênfase nas categorias Discurso Ideológico, Discurso Polifônico e Produção de Sentidos e Significados, a partir das formas discursivas materializadas na narrativa ficcional. A fonte literária é considerada documental e histórica, haja vista sua produção estar inserida em um período sócio-histórico específico. Por conseguinte, a obra literária constitui-se como um modo significativo de investigar a História da Educação e a História das Mulheres em Belém do Pará. O cerne da problemática reside no seguinte questionamento: qual o lugar do discurso narrativo das internas, retratado nos romances de Lindanor Celina, para a compreensão da educação feminina e do regime de internato no fictício Colégio Santo Amaro, em Belém do Pará, durante as décadas de 1920 e 1930? Em decorrência desse problema, emergem as seguintes questões norteadoras: qual eixo paradigmático de educação feminina estava em evidência no internato no início do século XX, em Belém do Pará? Como se dava a educação de meninas naquela instituição educativa no início do século XX, administrada pela Congregação Religiosa Irmãs Dorotéias no fictício Colégio Santo Amaro? Que discurso ideológico foi propagado no Colégio Santo Amaro para a formação de mulheres no início do século XX que se coadunava com a expectativa de formação educativa, moral e social da mulher pela elite paraense? E quais atitudes femininas subversivas são descritas nos textos romanescos? O referencial teórico fundamenta-se em Alves (2005, 2015, 2018), Bakhtin (1997, 2010, 2017), Bourdieu (1996, 2002, 2004), Chartier (1988), Foucault (2008, 2016), Nery (2023), Perrot (2005, 2017), entre outros. A tese defendida sustenta que a educação feminina conservadora no colégio interno não conseguia, em sua totalidade, moldar essa mulher ideal. Os resultados fundantes evidenciam a influência do discurso patriarcal e religioso, a interferência de diversos contextos, sobretudo o sócio-histórico, a emergência de uma multiplicidade de vozes sociais no instituto religioso, as nuances hierárquicas da educação ofertada e a relação conflituosa entre as estudantes conservadoras e transgressoras. Constata-se, assim, que a educação evangelizadora, alicerçada na pedagogia do evangelho e no catolicismo conservador, visava modelar as jovens para atender às demandas da oligarquia brasileira, focando na formação cristã, em uma educação mais refinada inspirada no modelo parisiense, bem como no ensino de prendas domésticas. Ademais, a multiplicidade de vozes na prosa romanesca revela um embate social relevante para compreender como um discurso ideológico tende a oprimir aquele que não se enquadra no modelo civilizatório hegemônico.

Palavras-chave: Colégio Santo Amaro; educação de mulheres; fonte literária; História da Educação; Lindanor Celina.

ABSTRACT

This research aims to analyze female education in the prose novel "Roads of Time-Was" (1971), by the Pará-born writer Lindanor Celina, from the 1920s to 1930s, at the fictional Santo Amaro Boarding School in Belém, Pará. Methodologically, the study adopts a qualitative, documentary approach, considering the literary work as a historical source. The theoretical-analytical approach follows the Bakhtinian perspective, with an emphasis on the categories of Ideological Discourse, Polyphonic Discourse, and Production of Sense and Meaning, based on the discursive forms materialized in the fictional narrative. The literary source is considered both documentary and historical, given its production is embedded in a specific sociohistorical period. Therefore, the literary work constitutes a significant means of investigating the history of education and the history of women in Belém, Pará. The crux of the problem lies in the following question: What is the place of the narrative discourse of the boarders, portrayed in Lindanor Celina's novels, in understanding female education and the boarding school regime at the fictional Colégio Santo Amaro in Belém, Pará, during the 1920s and 1930s? This issue prompts the following guiding questions: What paradigmatic axis of female education was evident at the boarding school in Belém, Pará, in the early 20th century? How was the education of girls at that educational institution, administered by the Religious Congregation of the Dorothean Sisters at the fictional Colégio Santo Amaro, in the early 20th century? What ideological discourse was propagated at Colégio Santo Amaro for the education of women in the early 20th century that aligned with the Pará elite's expectations of educational, moral, and social development for women? And what subversive feminine attitudes are described in the novelistic texts? The theoretical framework is based on Alves (2005, 2015, 2018), Bakhtin (1997, 2010, 2017), Bourdieu (1996, 2002, 2004), Chartier (1988), Foucault (2008, 2016), Nery (2023), Perrot (2005, 2017), and others. The thesis defended maintains that conservative female education in boarding schools was unable, in its entirety, to shape this ideal woman. The founding results highlight the influence of patriarchal and religious discourse, the interference of diverse contexts, especially the socio-historical one, the emergence of a multiplicity of social voices in the religious institute, the hierarchical nuances of the education offered, and the conflictual relationship between conservative and transgressive students. It can be seen, therefore, that evangelizing education, grounded in the pedagogy of the gospel and conservative Catholicism, aimed to mold young women to meet the demands of the Brazilian oligarchy, focusing on Christian formation, a more refined education inspired by the Parisian model, as well as the teaching of domestic skills. Furthermore, the multiplicity of voices in the novel's prose reveals a relevant social struggle for understanding how ideological discourse tends to oppress those who do not fit into the hegemonic civilizing model.

Keywords: History of Education; Lindanor Celina; literary source; women's education; Santo Amaro School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira Capa de Menina que Vem de Itatiaia	34
Figura 2 - Segunda Capa de Menina que Vem de Itatiaia	35
Figura 3 – Terceira Capa de Menina que Vem de Itatiaia.....	35
Figura 4 - O simbolismo da Capa de Estradas do Tempo-Foi.....	38
Figura 5 – Edição Autografada de Estradas do Tempo-Foi.....	39
Figura 6 – Análise Discursiva conforme Bakhtin	45
Figura 7 - Comportamentos.....	59
Figura 8 - Senhoras paraenses de classes abastadas da sociedade da borracha.....	73
Figura 9 - Estabelecimento de modas em Belém	74
Figura 10 – Os Pais de Lindanor Celina.....	87
Figura 11 – Os irmãos de Lindanor Celina	88
Figura 12 – Linha do Tempo de Lindanor Celina	90
Figura 13 – Fotografia de Linda na Juventude	95
Figura 14 – Fluxograma das Personagens Femininas	99
Figura 15 – Fluxograma do Conflito entre as Vozes.....	106
Figura 16 – Foto de Irmã Paula Ângela Maria Frassinetti.....	116
Figura 17 – Fluxograma das Vozes-Consciência	139
Figura 18 – Fluxograma da Troca Dialógica entre Personagens.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de Pesquisas Acadêmicas	26
Gráfico 2 - Categorias em Destaque nas Narrativas	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categoria 1 Comportamentos subversivos	50
Quadro 2 - Categoria 2 Colégio interno	52
Quadro 3 - Categoria 3 Religiosidade	53
Quadro 4 - Categoria 4 Trajetória Educacional.....	54
Quadro 5 - Categoria 5 Brincadeiras	55
Quadro 6 - Categoria 6 Lembranças.....	56
Quadro 7 - Categoria 7 Condição social.....	56
Quadro 8 - Categoria 08 Reclusão feminina	57
Quadro 9 - Categoria 9 Relacionamentos amorosos	57
Quadro 10 - Categoria 10 Prendas domésticas	58
Quadro 11 - Categoria 11 Freiras	58

SUMÁRIO

SEÇÃO I INTRODUÇÃO: ENTRE TEMPOS, MEMÓRIAS E DISCURSOS	
.....	13
1.1 Trajetória Inicial.....	14
1.2 Estado da Arte	21
1.3 Problematização e Objetivos.....	27
1.4 Tese.....	28
1.5 Estruturação do Texto	28
SEÇÃO II PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O TEXTO ROMANESCO COMO FONTE HISTÓRICA	
.....	30
2.1. A Literatura da Amazônia Paraense como Documento Histórico	
.....	31
2.2 A Possibilidade de Traços Autobiográficos nos Objetos de Pesquisa: ficção ou realidade?.....	33
2.3 Perspectiva Teórico-Metodológica	43
2.4 Tipo de Pesquisa e Abordagem de Estudo	48
2.5 Corpus de Pesquisa e Processo Analítico	49
SEÇÃO III HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ NO PERÍODO REPUBLICANO (1920-1930)	
.....	63
3.1 Contextualização de Belém do Pará: entre o apogeu da borracha e a crise econômica	
.....	64
3.2 Educação de/para mulheres na capital paraense	70
3.3 Moças desviantes versus práticas punitivas no contexto da educação paraense	82
SEÇÃO IV NOS TEMPOS DE MENINA-MOÇA, NOS TEMPOS DE INTERNATO: RASTROS (AUTO)BIOGRÁFICOS NA LITERATURA DA AMAZÔNIA PARAENSE	
.....	86
4.1 Lindanor Celina ou Irene? Uma Ênfase no Processo Educacional	
.....	87
4.2 Lindanor: a menina-moça nos tempos de Itaiara	90
4.3 Lindanor: moça interna do Colégio Santo Amaro.....	93
4.4 Possibilidades do Discurso Autobiográfico Lindanoriano	
.....	95

4.5 Escritora, Personagens e o Lugar das Vozes Femininas	98
SEÇÃO V O INTERNATO SANTO AMARO: NAS (ENTRE)LINHAS DISCURSIVAS	
.....	107
5.1 O Colégio Santo Amaro (1920-1930): entrelinhas discursivas	108
5.2 A Missão de Abrigar, Educar e Instruir Destinada à Ordem Religiosa Irmãs Doroteias.....	114
5.3. A Rotina das Meninas Internas: da ficção à realidade	120
5.4. Tipo de Educação versus Diferenças Sociais no Regime de Internato.....	122
SEÇÃO VI DISCURSOS FEMININOS NO INTERNATO SANTO AMARO	
.....	127
6.1 Reclusão Feminina e o Discurso da Civilidade: produção de sentidos e função signífica dentro do claustro	128
6.2. O Discurso Ideológico da Igreja Católica nas Vozes das Freiras	134
6.3 O Discurso Polifônico nas Vozes Sociais do Internato	137
6.2. Educação Feminina Ideológica: do internato ao noviciado	141
SEÇÃO VII CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE A – Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no Google Acadêmico, a partir dos descritores educação de meninas, literatura e discurso	157
APÊNDICE B - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no Google Acadêmico	158
APÊNDICE C- Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na CAPES.....	159
APÊNDICE D - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na ANPED	164
APÊNDICE E - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na CAPES.....	166
APÊNDICE F – Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no GOOGLE ACADÊMICO.....	167
APÊNDICE G- Inventário das obras romanesecas de Lindanor Celina.....	168
APÊNDICE H – PROJETO EDUCACIONAL.....	173
ANEXO A – Cartaz de Divulgação do Evento.....	180
ANEXO B – Abertura do Evento	181
ANEXO C– VISITAÇÃO AOS ESTANDES.....	182
ANEXO D - Brindes Para Os Visitantes	183
ANEXO E – Apresentação de Performances	184
ANEXO F – Personagens do Conto Macuxi de Maria Lúcia Medeiros.....	185
ANEXO G – Escritora Guamaense Homenageada no Evento.....	186

ANEXO H – Parte Externa do Estande de Exposição aa Crônica De Lindanor Celina....	187
ANEXO I – Estande de Exposição sobre a Biografia de Lindanor Celina.....	188
ANEXO J – Exposição da Biografia e Obras de Eneida De Moraes	189
ANEXO K – Comentários sobre o Evento	190

SEÇÃO I



INTRODUÇÃO: ENTRE TEMPOS, MEMÓRIAS E DISCURSOS



Fonte: Site Arte em arte (2013)

1.1 Trajetória Inicial

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante (Lispector, 1971).

É exatamente com o fragmento do conto *Felicidade Clandestina* (1971), o qual está inserido em uma coletânea composta por 25 micronarrativas com vivências infantis dos tempos de menina-moça, de Clarice Lispector, que considero o ponto de partida desta tese. Afinal, esse discurso literário acentua a relação entre as memórias e as narrativas com rastros autobiográficos que estabelecem um vínculo estreito entre os aspectos sócio-históricos, assim como a menina em processo de formação. Haja vista que “[...] a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier, 1988, p.16-17).

Assim, entende-se que o discurso literário fomenta discussões relevantes acerca da História da Educação que, possivelmente, foram silenciadas em documentos ditos oficiais, principalmente em se tratando do público feminino nas primeiras décadas do século XX.

Além do mais, a técnica com vestígios autobiográficos de escrever narrativas literárias possibilita uma rememoração de acontecimentos passados que hipoteticamente foram transfigurados da vida de um escritor. Todavia, é possível acompanhar os diversos contextos, nos quais o sujeito estava inserido. Tendo em mente que

[...] a “rememoração” (...) proporciona o sentimento da distância temporal; mas ela é a constituição entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância (Ricoeur, 1997, p. 08)

Nessa volta ao passado, permito-me mergulhar nas lembranças vivenciadas pelas personagens femininas clariceanas e me recordo, de forma saudosa, dos tempos de menina quando tive o primeiro contato com os livros em casa. À época, minha mãe, que também era minha professora, guardava-os todinhos na estante de madeira, mas eles não cabiam todos lá. Então, havia muitas colunas deles dentro de um quarto reservado para armazená-los.

Se bem me lembro, eu entrava nesse quarto e ficava horas folheando as páginas dos livros didáticos de Língua Portuguesa, como também as gramáticas enormes espalhadas pelo chão, para depois brincar de escolinha com os amigos da rua. Essa brincadeira de ser a professora da classe exigia leitura e planejamento, por isso ninguém assumia o meu lugar de professorinha da turma nas brincadeiras de faz de conta.

Nessas recordações, percebo que as narrativas literárias entraram muito cedo na minha

vida particular (ou será que eu entrei nesse universo literário?). Logo de início, fui apresentada ao conto *O relógio de ouro*, de Machado de Assis. Sim, essa foi minha primeira leitura literária ainda na infância. Lembro que a capa dourada daquele livro tinha me fascinado muito mais que os montes de gramática espalhados pelo chão do quarto.

Já nas escolas da rede municipal, Licurgo Peixoto, Padre Leandro Pinheiro e Frei Miguel de Bulhões, onde frequentei os antigos 1º e 2º graus, entre meados dos anos 1980 para o início dos anos 1990, conheci os romances *Iracema*, *Senhora* e *Lucíola*, de José de Alencar, assim como *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e, muitas outras narrativas machadianas que possibilitaram os seguintes questionamentos: Por que apenas os homens escreviam histórias sobre as mulheres? Por que o perfil feminino ora é comportado, ora é rebelde?

Nessas inquietações, dediquei-me no ano de 1996 ao cursinho preparatório denominado São Miguel para realizar o exame de vestibular/1997. E como não bastasse apenas eu estudar, convenci minha mãe a fazer a prova do vestibular junto comigo, pois, à época, ela tinha apenas os Estudos Adicionais. Resumindo a história: fomos aprovadas no curso de Letras na Universidade Federal do Pará/Campus Castanhal. Estudamos na mesma turma por 4 quatro anos consecutivos o mencionado curso e construímos conhecimentos essenciais da língua portuguesa e da literatura luso-brasileira.

Com base nesse trajeto, minha mãe foi minha maior motivação para dar prosseguimento nessa pesquisa. Ela chamava-se Tereza Batista (*in memoriam*). O mesmo nome da protagonista da prosa romanesca *Tereza Batista cansada de guerra*, publicada em 1972, do escritor baiano Jorge Amado. Desse modo, a história de vida da minha mãe no mundo acadêmico, bem como na carreira profissional, representa para mim não apenas a resistência feminina em tempos difíceis, mas também um legado na educação.

Com base nesse trajeto, a temática do referenciado estudo teve muitas influências da trajetória acadêmico-profissional aqui apresentada, tendo em vista que na minha formação inicial em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (1997- 2002) obtive um aprimoramento fundamental sobre o processo analítico de produções literárias, assim como de práticas discursivas. Entretanto, o prosseguimento nos estudos foi imprescindível para o amadurecimento enquanto leitora/pesquisadora.

Além desse aperfeiçoamento, comecei a ter contato com narrativas ficcionais produzidas por mulheres, embora as técnicas de escrita delas, bem como as personagens femininas eram completamente diferentes daquelas que eu já conhecia. Dentre as escritoras se destacam: Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles.

Como eu estava completamente envolvida pela literatura feminina, realizei uma pesquisa acadêmica no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFGA) de 2017-2020, a partir de uma análise comparada do discurso ideológico do mundo eurocêntrico em relatos do padre dominicano espanhol Gaspar de Carvajal, mais especificamente os relatos encontrados em *Descobrimento do Rio de Orellana* (1641) *versus* o discurso literário do romance *Ykamiabas: Filhas da Lua, Mulheres da Terra* (2004), da autora amazonense Regina Melo.

Nessa investigação, ambas as narrativas retratavam o mito das mulheres guerreiras, entretanto sob uma perspectiva divergente. Assim sendo, essa pesquisa ressaltou experiências vivenciadas na Amazônia pelos antepassados durante o processo de colonização, as quais se relacionavam com o mito das icamiabas, mulheres indígenas que migraram para o Brasil durante o processo de colonização. Esta tradição mitológica era semelhante ao mito das amazonas na Grécia Antiga, uma tradição oral de origem antiga reescrita em produções literárias, nas quais é perceptível o produto de um processo histórico complexo que interfere, de fato, na produção de identidades de sujeitos, bem como na formação discursiva.

Na segunda graduação, desta feita em Pedagogia (2017-2018), pela Faculdade Pan Americana – FPA, desenvolvi um estudo comparado entre a obra *Alice no país das maravilhas*, do escritor britânico Charles Lutwidge Dodgson, conhecido pelo pseudônimo Lewis Carroll, e a série especial *Quem sou eu?*, a qual foi exibida no programa televisivo Fantástico da emissora Rede Globo em 2017.

Este estudo acadêmico, intitulado *(Des)construção da identidade de gênero no contexto escolar: um estudo comparado entre a obra de Lewis Carroll e a série especial “Quem sou eu?” Do Programa Fantástico*, foi desenvolvido uma análise discursiva entre os objetos de estudo que possibilitou um diálogo entre Literatura e programa televisivo a respeito da formação da identidade de transgêneros, sob o enfoque da concepção foucaultiana, a qual evidenciou a influência dos dispositivos midiáticos na (des)construção de identidades que possivelmente também acontecem no contexto escolar.

Com esses estudos, a partir de obras literárias, assim como a participação no Grupo de Estudo de Literatura Comparada do Nordeste Paraense (GELCONPE), sob a coordenação do Professor Doutor Francisco Pereira Smith Júnior, na UFGA/Campus de Bragança, comecei a perceber a Literatura enquanto fonte histórica. Em virtude dessa percepção, dei início na minha proposta de pesquisa para o Curso de Doutorado.

Além da minha formação acadêmica, meu histórico profissional influenciou na escolha do tema desta pesquisa, pois trabalho há 26 anos na função de professora do componente

curricular Língua Portuguesa em que iniciei minha trajetória docente no Colégio Santo Antonio Maria Zaccaria, localizado no município de São Miguel do Guamá-PA. O referido colégio é uma instituição escolar que funciona sob o sistema de externato e é administrado pela Congregação Religiosa do Preciosíssimo Sangue de Jesus. Também nos períodos de 2011 a 2012 e 2020 a 2021 tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora de Linguagens e suas Tecnologias, na qual era responsável pela formação de professores de área no referido município.

Partindo desse princípio, considere interessante a continuação da análise de práticas discursivas com o uso de fontes literárias que explorassem a educação, visto que a formação em Pedagogia despertou-me o interesse na investigação dessa discursividade feminina, a partir de parâmetros educacionais enfatizados na obra romanesca.

É importante, ainda, destacar a grande relevância da minha participação em eventos acadêmicos. Esses momentos foram cruciais para a realização de leituras de escritoras paraenses, tais como Eneida de Moraes, Maria Lúcia Medeiros e Lindanor Celina. Dentre essas autoras, a última foi selecionada por ter composto prosas romanescas. A escolha do romance como gênero narrativo é justificada por sua complexidade e amplitude, uma vez que ele se apresenta como um espaço propício para a investigação, permitindo a representação ficcional de experiências sociais, ideológicas e subjetivas sobre a educação de mulheres no período estudado.

Convém destacar a dificuldade em ter acesso às prosas de Lindanor Celina, que não estão disponíveis facilmente no mercado editorial atual, o que exigiu uma busca incansável por exemplares em sebos da capital paraense e suas áreas metropolitanas, um esforço fundamental para a constituição do acervo da pesquisa.

Nesse processo, a 3ª edição de *Menina que vem de Itaiara* (1997) foi adquirida no site Estante Virtual. Outras obras, como *A viajante e seus espantos* (1988) e *Para além dos anjos* (2003), foram encontradas no estande Sebo da Galeria, durante a 26ª Feira Pan-Amazônica do Livro e das Multivozes, em 2023. Todavia, estas últimas não foram contempladas nessa investigação. Foi igualmente adquirida a biografia *Lindanor, a menina que veio de Itaiara* (2004), considerada essencial para o aprofundamento na vida da escritora e na essência de suas produções. Além disso, a coletânea *Crônicas Intemporais* (2003) foi comprada por ser uma fonte valiosa, repleta de elementos biográficos da autora que se entrecruzam com a narrativa ficcional do segundo romance.

Apesar dos esforços, a prosa romanesca *Estradas do Tempo-Foi* (1971), o segundo romance da trilogia e principal fonte histórica e documental deste estudo, representou o maior

desafio de aquisição, sendo sua raridade reconhecida pelos próprios vendedores. A intensificação da busca, que envolveu o contato com diversos sebos na capital e cidades vizinhas, culminou na descoberta do exemplar autografado no Sebo do Gueto.

A aquisição do romance ilustra a urgência e o valor atribuído a essa fonte de pesquisa. O encontro de compra foi marcado precisamente às 18h, em frente ao Santuário Nossa Senhora das Graças. Lembro-me do episódio com a vivacidade de uma cena de filme, que pode ser descrito da seguinte forma: saindo às pressas do Hotel Ver-as-Docas (hoje desativado), o tempo restrito exigiu um deslocamento imediato, via táxi, até a igreja, em Ananindeua (PA). A relevância da missão foi reforçada com um pedido inusitado ao motorista: "O senhor fica me vigiando, porque vou comprar o livro da minha pesquisa." Adquirir esse exemplar raro e autografado, nesse contexto, representou a consolidação do *corpus* essencial para este estudo de doutorado.

Frente ao meu percurso acadêmico, considerei a pesquisa sobre as personagens femininas da escritora paraense Lindanor Celina relevante, pois elas vivenciam experiências no contexto das instituições escolares e são retratadas como transgressoras, rompendo com determinados paradigmas sociais e de gênero nas primeiras décadas do século XX na sociedade paraense.

Essa relevância é reforçada por estudos como o de Nery e Alves (2024), que analisam a transgressão e a erotização da personagem Ivanildes — uma professora primária da obra *Menina que vem de Itaiara*, de Lindanor Celina — a qual contrariava o perfil idealizado de professora. Tais personagens lindanorianos desviavam-se do modelo burguês de feminilidade ao almejarem a libertação das amarras sociais que interferiam em seu modo de vida. Em virtude disso, elas assumiam novos comportamentos no meio social, o que causava estranheza por se distanciarem do que era considerado padrão.

Tendo em vista a relação dicotômica que se estabelece entre as personagens femininas na prosa romanesca de Lindanor Celina, considerei fundamental abordá-las, sobretudo, a partir das categorias de 'moças ideais' e 'moças desviantes'. O uso dessas categorias empíricas ao longo da pesquisa possibilita a compreensão das diferentes formas de subjetivação feminina no contexto do internato. Além disso, essa é uma estratégia essencial para analisar as formas discursivas materializadas na narrativa ficcional, permitindo, em última instância, entender como as estudantes internas incorporavam ou resistiam às normas de controle social impostas pelo educandário das freiras.

Nesse cenário, é necessário entender, inicialmente, que a educação das mulheres na conjuntura da Primeira República no Brasil ainda se encontrava fortemente atrelada à função

doméstica. Isso ocorria com exceção das mulheres das classes populares, as quais já desempenhavam outras tarefas que não se limitavam à vida particular (Rago, 1985). Em virtude desse contexto sócio-histórico, observa-se um sistema educacional excludente naquele período, resultado de diversos fatores, inclusive da própria condição feminina imposta.

Em sua obra *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar* (1985), Margareth Rago explica que o papel doméstico exercido pela mulher foi concebido como uma construção histórica que se perpetuou na sociedade. Sendo assim, o poder burguês forjou a imagem da "esposa-mãe-dona-de-casa" para reprimir quaisquer transgressões femininas. Em outras palavras, essa função doméstica funcionava como um mecanismo de controle estritamente ligado à colonização da mulher, fundamentando-se em ideologias de disciplinamento feminino.

É justamente nessas circunstâncias que a prosa romanesca *Estradas do Tempo-Foi*, da autora paraense Lindanor Celina, retrata essa ambientação no sistema educacional do Estado do Pará, na qual as personagens femininas vivenciam uma educação tradicional e excludente, em decorrência das condições feminina e social. Além do mais, é notória também a marginalização da mulher por causa de sua origem étnica.

É válido ressaltar que a obra romanesca, supracitada anteriormente, pertence a uma trilogia de narrativas literárias do gênero romance intituladas *Menina que vem de Itaiara* (1963), *Estradas do Tempo-Foi* (1971) e *Eram seis Assinalados* (1994) que contam a história da protagonista Irene, a qual desde a infância até a idade adulta perpassa por diversas experiências vivenciais, de modo inclusivo, no campo educacional.

As obras de Lindanor Celina materializam formas discursivas e práticas de opressão impostas às mulheres — e, especificamente, às estudantes internas — na capital paraense durante a Primeira República (1920-1930) e anos iniciais da Era Vargas. Essa materialização permite-me refletir sobre a profunda influência do modelo burguês e disciplinador da época, destacando, sobretudo, o modo como os corpos e as mentes eram disciplinados. Essa opressão era promovida pelas instituições de ensino e pela Igreja, enquanto formas opressoras desse processo.

Partindo desse pressuposto, é interessante enfatizar que as contribuições de Roger Chartier evidenciam a importância da Nova História Cultural (NHC) nos estudos acadêmicos, a partir do século XX, pois ela abre caminhos para outros objetos que dantes eram ignorados por uma historiografia elitizada. À vista disso, o historiador francês considera a Literatura mais que uma mera fonte histórica, mas como uma disciplina propícia para fomentar reflexões de forma interdisciplinar. Nesse sentido, a Literatura, por exemplo, vai se aproximando de outros campos do saber, como no caso da História da Educação e, inclusive, da História das Mulheres.

Com essa vertente da NHC, é possível observar outras formas de ler uma realidade social, uma vez que a teoria chartieriana toma como ponto de partida dois conceitos básicos: representação e apropriação. Sendo assim, há possibilidade de realizar o cruzamento dos discursos histórico e literário. Ou seja, um escritor literário pode se apropriar do discurso histórico para representar uma determinada realidade em suas narrativas.

Nessa direção, escritores renomados da Literatura fazem uso do discurso com nuances autobiográficas em suas obras literárias. Assim, eles estabelecem uma relação estreita entre História e Literatura ao fazer uma representação do real. Considerando que “[...] no ponto de articulação entre mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação de discursos” (Chartier, 1988, p. 24).

Partindo desta relação estreita entre os discursos histórico e literário, a referenciada trilogia romanesca que retrata a trajetória educacional da personagem Irene, da escritora paraense Lindanor Celina, corrobora aspectos sócio-históricos essenciais para compreender as formas discursivas que estavam cristalizadas nos primeiros decênios do século XX. Levando essa importância em consideração, pode-se deduzir que a educação feminina provavelmente fora influenciada por uma ideologia da classe dominante daquela época.

Além de tudo, essa contextualização histórica remonta ao silenciamento das mulheres na historiografia. Tendo em vista que elas

[...] Subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, “esqueceu” as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento (Perrot, 2005, p. 9).

Por esse ângulo, depreende-se que a Literatura pode ser considerada como uma forma combativa a esse apagamento histórico. Para tanto, realizar essa pesquisa sobre uma escritora que escreve sobre o protagonismo feminino em obras literárias no contexto da Amazônia paraense significa dar visibilidade a mulheres que ficaram por longos tempos esquecidas na História.

Diante disso, esse estudo sobre a História da Educação de Mulheres torna-se relevante não apenas pela possibilidade de dar voz àquelas que se encontravam silenciadas, mas também pela luta coletiva de todas nós, mulheres. Até porque é preciso reconhecer que ainda existem muitas amarras sociais que precisamos enfrentar frequentemente, em decorrência de uma cultura opressora mascarada, na maioria das vezes, por determinados modelos educacionais.

No que tange à trilogia romanesca de Lindanor Celina, a literata enfatiza o protagonismo

feminino na Amazônia paraense. A segunda narrativa foi selecionada como fonte de pesquisa deste trabalho por focar na trajetória educacional da protagonista Irene e de outras personagens em um colégio interno. Embora a primeira obra retrate o protagonismo da menina Irene no Grupo Escolar Doutor Brandão e no Externato Santo Afonso, e a terceira a apresente já na fase adulta no exercício da docência, a ênfase deste trabalho acadêmico concentra-se precisamente sobre a educação feminina e os estudos rigorosos vivenciados no colégio interno, localizado na cidade de Belém do Pará.

Por essas lembranças, retrata-se o processo educacional de mulheres nos decênios iniciais do século XX, uma vez que esses episódios lembrados estão vinculados à educação de meninas, a qual enfatiza a importância do processo educativo na formação delas, pois se fazia necessário moldar as jovens, para que estas soubessem se comportar de acordo com as normas sociais impostas pela sociedade desde o período inicial da República no Brasil até a Era Vargas.

Assim, é possível perceber que o uso de fontes literárias enquanto objeto de pesquisa acadêmica tem sido de fundamental importância para estudar as práticas discursivas do público feminino no campo da educação, uma vez que isto enfatiza a estreita relação existente entre Literatura e História, apesar de uma estar vinculada ao mundo ficcional e a outra aos acontecimentos reais.

1.2 Estado da Arte

Com base na temática dos estudos desenvolvidos acerca da História da Educação de mulheres, a partir de fontes literárias, realizou-se um levantamento de pesquisas no período de 2022 a 2023 nas bases de dados Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED que apontaram os trabalhos acadêmicos já realizados acerca da educação de meninas, por meio de fontes literárias.

Inicialmente, foram selecionados os descritores Educação de Meninas, Literatura e Discurso para fazer a busca dos trabalhos que contemplam essa temática na plataforma Google Acadêmico, na qual foram identificadas apenas 5 pesquisas desenvolvidas. Dentre elas, identificou-se uma única tese intitulada *Cecília Meireles, as meninas e a sua educação (1901-1940)* publicada em 2017, de Nubea Rodrigues Xavier, que dá mais ênfase às questões de gênero (Ver no Apêndice A quadro 01).

Além do mais, o artigo “*Revista Álbum das Meninas*”: literatura infantil e jovial para educar a mocidade brasileira (2021), de Maria Celi Vasconcelos e Luciana Borges Protocolo, foi uma das produções encontradas que apresentam uma certa proximidade com esta tese de

doutorado, apesar de realizar uma análise de um periódico de cunho literário e educacional.

Com relação às demais produções acadêmicas, nenhuma delas contempla a análise discursiva da formação feminina, a partir de fontes literárias. Em decorrência desse resultado, outra investigação foi realizada, para que houvesse um filtro mais específico dessa busca. Tendo essa perspectiva em vista, podem-se ver outras ocorrências com a mudança dos descritores para Formação Feminina, Colégio Interno Santo Antônio, Belém do Pará, Literatura e Lindanor Celina (Ver no Apêndice B quadro 2).

Com essa mudança de descritores, foi possível identificar outras pesquisas acadêmicas que abordam o estudo das obras romanescas de Lindanor Celina. Porém, as produções não fazem uma abordagem sobre a formação discursiva feminina nos internatos da Amazônia paraense durante as iniciais décadas do século XX. No caso, o procedimento metodológico está restrito mais a uma análise literária, caso seja comparada aos estudos no campo educacional que exploram as fontes literárias enquanto documentos históricos para compreender a educação em uma dada época.

Por esse prisma, percebe-se que dentre os estudos já existentes, em *A cartografia de Irene na trilogia de Lindanor Celina* (2008), dissertação da acadêmica Maria das Neves de Oliveira Penha, apresenta uma abordagem da trilogia de obras romanescas de autoria de Lindanor Celina de modo bem amplo. Mas não há um estudo minucioso das formas discursivas que procurem compreender como era a educação de meninas nos internatos no contexto belenense, pois o foco da dissertação estava mais centrado nos estudos literários. Ademais, a acadêmica não aplicou metodologicamente uma análise do discurso, embora tenha apresentado discussões teóricas sobre a relação intertextual, o discurso ideológico e as vozes sociais fundamentadas na concepção bakhtiniana.

Outro ponto digno de nota deve-se ao fato de a acadêmica ter apresentado toda a trajetória de vida da protagonista na obra de Lindanor Celian desde a infância até a maioridade, com a finalidade de compreender a persona e o comportamento da personagem na ficção. Diante dessa abordagem, a pesquisadora faz mais uma discussão teórica acerca da intertextualidade, gênero e psicanálise. Sendo que nessa relação intertextual, pode-se notar um breve diálogo da vida da autora com as suas produções literárias e a obra *Chove nos Campos de Cachoeira* (1951), de Dalcídio Jurandir.

Além dessa dissertação, há o trabalho acadêmico *O atravessar do tempo em Estradas do Tempo-Foi*, de Relivaldo Pinho. Esta produção acadêmica trata-se de um artigo que aborda sobre a questão do tempo e das memórias na referenciada narrativa. Portanto, o pesquisador estabelece um diálogo teórico fundamentado, principalmente, entre os teóricos franceses Paul

Ricoeur e Marcel Proust.

Outro estudo encontrado foi *Menina Tecelã: Tecer lembranças, bordar palavras*, de Marcia Daniele dos Santos Lobato, no qual se enfatiza a trajetória da escritora Lindanor Celina no início da carreira literária como romancista, a partir da obra *Pranto por Dalcíndio – memórias* (1983). Enfim, o artigo apresenta três eixos considerados principais: a autora, a literatura e as memórias.

Sob esse enfoque, observa-se que as produções acadêmicas apresentam uma proximidade com a tese de doutorado em voga. Por outro lado, as três pesquisas identificadas no quadro 2 não trazem uma discussão sobre os paradigmas educacionais que aparecem em evidência no segundo romance de Lindanor Celina nem metodologicamente segue a visão bakhtiniana para analisar a formação discursiva das vozes femininas.

Outro aspecto relevante é o interesse em estudar exclusivamente a trajetória de vida da personagem Irene. Portanto, considera-se imprescindível estender a análise para outras personagens no romance *Estradas do Tempo-Foi*, como por exemplo, as demais estudantes internas e as freiras, visto que a relação entre elas influencia consequentemente nas formas discursivas, nas diferenças sociais e na oferta de ensino.

O próximo banco de dados investigado foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no qual foram utilizados os descritores Educação, Meninas e Literatura. Nessa procura, identificaram-se 8 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado no período de 2016 a 2021. Assim sendo, observou-se um número mais considerável de teses, inclusive, novamente a produção acadêmica de Nubea Rodrigues Xavier (Ver Apêndice C quadro 3).

Além dessa tese de doutorado, foram identificadas outras teses, como: *Representações Decoloniais: as meninas negras no romance afro-brasileiro contemporâneo* (2019), de Maria Aparecida Cruz de Oliveira, *Sobre lobos, meninas e florestas: literatura infantil/juvenil e valores sociais* (2019) de Ecira Lira de Lima Mabelini e *A heroína moderna Florinda e seus infortúnios em estudo comparativo dos cronotopos criativos mundo de Florinda e Mancha de D.Quixote* (2021), de Ingrid Karina Morales Pinilla.

Outro banco de dados selecionado para o estado da arte foi o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no qual foram aplicados os descritores Educação, Meninas e Literatura. Com esse procedimento, foi possível identificar 6 artigos e 4 resumos expandidos no período de 2016 a 2021 (Ver Apêndice D quadro 4).

É interessante que os trabalhos acadêmicos se relacionam mais com as questões de gênero ou com o uso da literatura no contexto da sala de aula. Ou seja, a fonte literária não foi aplicada

para fazer uma investigação da História da Educação e/ou História das Mulheres. Desta maneira, percebe-se a escassez desse tipo de pesquisa documental no campo da Educação.

Outra forma usada para obter um resultado mais específico dessa investigação foi com o acréscimo do título das produções literárias enquanto um dos descritores. Essa estratégia apontou outras produções relacionadas especificamente com as fontes literárias, como se pode notar nos Quadros 5 e 6 (Ver Apêndice E e F - Quadros 5 e 6).

Desse modo, pode-se notar a ausência de teses até o período de 14 de dezembro 2023 que contemplem a história da educação de meninas no contexto da Amazônia paraense, a partir de fontes literárias. Isso demonstra a relevância deste estudo, uma vez que este fomenta a importância das formas discursivas para compreender, sobretudo, as práticas culturais que marcaram a História das Mulheres, bem como os eixos paradigmáticos educacionais no período de 1920 a 1930.

Tendo como base os estudos anteriores, é importante elucidar que as dissertações de Mestrado em Educação intituladas *A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878- 1888)* (2014), de Benedito Gonçalves Costa, e *Práticas Educativas das Congregações Filhas de Sant’Ana e Irmãs de Santa Doroteia*, na formação de mulheres em Belém do Pará (1906- 1927) (2020), de Tayana Helena Cunha Silva, bem como as teses de Doutorado em Educação intituladas *Infância, Educação e Criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira* (2015), de Maria do Socorro Pereira Lima, e *A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)* (2023), de Guthemberg Felipe Martins Nery, foram imprescindíveis para os rumos dessa investigação, bem como embasamento teórico consistente que fundamentou, sobretudo, o andamento desta pesquisa acadêmica.

A dissertação de Mestrado *A educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no asilo de Santo Antônio, no pastorado do bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878-1888)*, (2014), de Benedito Gonçalves Costa, foi pioneira na investigação sobre as Irmãs Doroteias e teve como objetivo principal analisar a educação dessa época, verificar o que levou a Igreja Católica a criar o Asilo de Santo Antônio, mapear os saberes e, ainda, identificar os princípios que orientavam a prática religiosa e educativa, a partir de fontes documentais, tais como: fala, relatórios de autoridades políticas e textos jornalísticos, cartas (1878-1881), Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia (1851).

Enquanto a dissertação de mestrado *Práticas Educativas das Congregações Filhas de Sant’ana e Irmãs de Santa Doroteia na formação de mulheres em Belém do Pará (1906-1927)*,

(2020), de Tayana Helena Cunha Silva, objetivou uma análise da formação de mulheres desenvolvida pelas congregações religiosas Filhas de Sant'ana e Irmãs de Santa Doroteia, a partir de documentos oficiais, dentre os quais se destacaram: mensagens dos governadores do Estado do Pará, jornais católicos referentes ao período contextual, constituições, relatórios das instituições e outros documentos idealizados como oficiais.

Com relação às teses de Doutorado, tem-se *Infância, Educação e Criança: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos campos de Cachoeira* (2015), de Maria do Socorro Pereira Lima, esta teve como objetivo analisar a infância, a educação e o lugar que a criança ocupa enquanto sujeito nessas obras, com embasamento no aporte teórico-metodológico da Nova História Cultural.

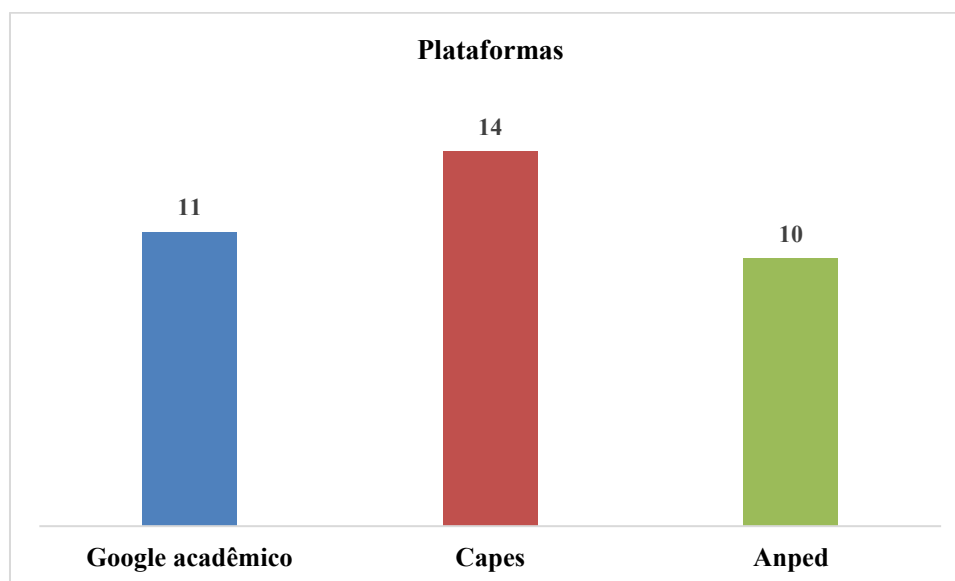
Já a tese de Doutorado *A professora primária nas personagens femininas nas obras romancescas de Lindanor Celina (1920-1930)* (2023), de Guthemberg Felipe Martins Nery, teve como objetivo analisar os discursos materializados sobre a professora primária nas personagens femininas nos romances *A menina que vem de Itaiara* e *Eram seis assinalados*, de Lindanor Celina, sob a visão bakhtiniana.

Frente às teses que retratam a influência da Igreja Católica na educação feminina, considera-se que *Além dos espelhos: memórias, imagens e trabalho de duas congregações católicas francesas no Brasil* (2008), de Paula Leonardi, é um estudo significativo para embasar as discussões teóricas acerca das congregações femininas estrangeiras que migraram para o Brasil, bem como para ajudar a compreender esse processo migratório do clero no desenvolvimento do trabalho missionário no campo educacional.

Outra pesquisa digna de nota trata-se de *A Congregação Filhas de Maria Auxiliadora e a formação feminina salesiana no Instituto Dom Bosco em Belém do Pará: Entre Educação, Religião e Trabalho (1935-1942)*, (2023), de Maria Lucirene Sousa Callou. Esse estudo também fundamentou teoricamente as discussões concernentes ao modelo de educação feminina alicerçado na fé, como também a influência da Igreja e do Estado na educação de mulheres.

Partindo desse mapeamento, observa-se que as plataformas apontaram a existência de um número considerável de trabalhos já produzidos sobre a temática desta pesquisa, a qual está relacionada à educação de meninas, conforme se pode ver na Figura 1 do gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Quantidade de Pesquisas Acadêmicas



Fonte: gerado pelo Chat GPT, em 5 mar. 2025.

Em contrapartida, percebe-se que, metodologicamente, foram utilizados, em alguns casos, documentos considerados oficiais ou, em sua grande maioria, as obras literárias foram aplicadas, mas não serviram como uma fonte histórica, pois a maioria das investigações se restringem à análise literária. Assim, a História da Educação de Mulheres não foi contemplada, a partir de uma fonte literária.

A relevância da minha pesquisa reside na minha decisão de utilizar a literatura da Amazônia paraense de autoria feminina como fonte histórica, uma abordagem metodológica e documental que considero inédita no campo da História da Educação. Embora a tese de doutorado de Guthemberg Felipe Martins Nery (PPGED/UFPA, 2023) tenha fornecido subsídios significativos ao investigar as professoras primárias, a partir de tais fontes, eu avanço um passo crucial sobre a História da Educação de Mulheres ao focar no processo educativo das estudantes internas. Dedico especial atenção às reflexões analíticas sobre as personagens femininas no estudo tríptico das prosas romanescas da escritora Lindanor Celina. Nesse sentido, considero a Literatura uma fonte privilegiada para o historiador, pois, conforme postula Pesavento (2005, p. 24), ela "[...] lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam", o que fundamenta plenamente a referida escolha e o ineditismo do foco deste trabalho acadêmico.

As obras romanescas de Lindanor Celina permitiram compreender as práticas culturais do período de 1920 a 1930 na Amazônia paraense, com um enfoque singular no modelo

educacional direcionado às meninas naquela época. A relevância reside no fato de que a escritora retrata uma educação desse contexto histórico que não está presente nos documentos oficiais, mas sim nas memórias e nas vivências, às quais a literatura nos permite o acesso.

Nesse mesmo raciocínio o teórico, Chartier (1988) evidencia que o discurso ficcional tende a informar o real, porém não quer representá-lo nem faz uma abordagem sobre ele. Isto porque o discurso historiográfico já faz uma representação de uma dada realidade. Considerando essa perspectiva, este estudo apresenta um avanço com relação aos demais trabalhos desenvolvidos, porque aquele utiliza a fonte literária raramente aplicada no campo da História da Educação, de modo especial a segunda obra romanesca. Sendo assim, esse caminho teórico-analítico, por intermédio das obras romanescas, irá proporcionar o ineditismo da pesquisa acadêmica, principalmente pelo fato desta viabilizar contribuições significativas sobre a História da Educação de mulheres em Belém do Pará.

1.3 Problemática e Objetivos

Qual o lugar do discurso narrativo das internas, retratado nos romances de Lindanor Celina, para a compreensão da educação feminina e do regime de internato no fictício Colégio Santo Amaro, em Belém do Pará, durante as décadas de 1920 e 1930?

Tendo essa problemática em vista, é possível apontar as questões que nortearam essa Tese de doutorado, dentre elas, destacam-se:

- que eixo paradigmático de educação feminina estava em evidência no internato no início do século XX, em Belém do Pará?
- como era a educação de meninas a instituição educativa no início do século XX, administrada pela Congregação Religiosa Irmãs Dorotéia no ficcional Colégio Santo Amaro?
- que discurso ideológico foi propagado no Colégio Santo Amaro para a formação mulheres no início do século XX que coadunava com a expectativa de formação educativa, moral e social da mulher pela elite paraense?
- quais atitudes femininas subversivas aparecem descritas nos textos romanescos?

Diante desses questionamentos, pode-se destacar que o objetivo geral desta tese de doutorado é analisar, a partir da obra romanesca *Estradas do Tempo-Foi*, de Lindanor Celina, a educação feminina na cidade de Belém do Pará no início do século XX, com o intuito de identificar e discutir os processos educativos, morais e sociais que moldavam a formação das mulheres, e que estavam atrelados aos discursos ideológicos da sociedade da época.

De maneira específica, pretende-se:

- identificar o discurso ideológico provavelmente disseminado pelas Irmãs Doroteias;
- relacionar as situações educativas da época com os contextos histórico, social, cultural, político e econômico;
- reconhecer o lugar que as vozes sociais destes sujeitos femininos ocupavam nesse período histórico;
- compreender a influência das diferenças sociais na oferta de ensino;
- compreender as transgressões das meninas-moças no interior do colégio interno descrito nos romances estudado.

1.4 Tese

Nessa concepção, configura-se a tese de que o projeto de educação feminina conservadora nos colégios internos não se concretizava plenamente na produção da “mulher ideal” esperada pela elite paraense. Partindo deste pressuposto, infere-se que o discurso narrativo nas obras de Lindanor Celina revela o conflito estabelecido entre o modelo da menina-moça conservadora e a emergência da menina-moça transgressora.

A tese fundamenta-se de forma consistente nos seguintes aspectos:

- a) aporte teórico que evidencia a existência de um discurso civilizatório que era propagado pelo Estado e pela Igreja Católica nos institutos religiosos com o advento da República no Brasil;
- b) educação feminina no colégio Santo Amaro que, presumivelmente, era baseada nesse discurso ideológico que doutrinava o modelo ideal de mulher na sociedade;
- c) contexto das obras, no qual é perceptível o comportamento feminino subversivo que contraria esse modelo de mulher almejado pela sociedade da Amazônia paraense naquele dado momento histórico.

1.5 Estruturação do Texto

Com relação à estrutura da Tese, esta investigação acadêmica organiza-se, basicamente, em 6 seções que seguem dispostas da seguinte maneira:

Na Seção I - *ENTRE TEMPOS MEMÓRIAS E DISCURSOS* –, apresenta-se uma trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora, como também os motivos principais do desenvolvimento de uma pesquisa acerca da História da Educação de Mulheres, mapeamento dos trabalhos já produzidos sobre tal temática, problematização, objetivos, tese e a estruturação

do texto.

Na Seção II - *PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA*, mostra-se a Literatura como um documento histórico para investigação, o uso da técnica com rastros autobiográficos no objeto de pesquisa, a concepção bakhtiniana na perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa documental, *corpus* da pesquisa, e o processo analítico.

Na Seção III - *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ NO PERÍODO REPUBLICANO (1920-1930)*, expõe-se a historiografia da educação paraense mais precisamente na capital no contexto do período republicano. Essa abordagem está alinhada aos principais impactos na História da Educação de Mulheres na sociedade.

Na Seção IV - *NOS TEMPOS DE MENINA-MOÇA, NOS TEMPOS DE INTERNATO: OS RASTROS (AUTO)BIOGRÁFICOS NA LITERATURA DA AMAZÔNIA PARAENSE*, busca-se estabelecer a relação entre os dados biográficos da escritora Lindanor Celina, com ênfase na formação educacional dela, e as personagens femininas da obra romanesca, enfatiza-se a literatura paraense enquanto documento histórico, a importância dos indícios autobiográficos na investigação, bem como o lugar das vozes femininas.

Na Seção V - *A FORMAÇÃO FEMININA NO INTERNATO SANTO AMARO/SANTO ANTÔNIO: DISCURSO HISTÓRICO-LITERÁRIO*—, investiga-se o recorte histórico-literário do Colégio Interno Santo Amaro, a missão destinada à Ordem Religiosa Irmãs Doroteias, a rotina das meninas internas, tipo de educação versus diferenças sociais no regime de internato e o perfil educacional de mulheres no período de 1920 a 1930.

E, por último, na Seção VI – *DISCURSOS FEMININOS NO INTERNATO SANTO AMARO*, aplicam-se algumas categorias bakhtinianas para analisar as formas discursivas na obra literária, especificamente: o Discurso ideológico, o Discurso polifônico, assim como a Produção de sentidos e função ideológica dos signos.

Com base nessa estrutura textual, a próxima seção descreve minuciosamente o caminho metodológico que sustentou a presente investigação. O processo combinou a pesquisa documental, centrada nas fontes literárias da escritora paraense Lindanor Celina, e a análise de formas discursivas desenvolvida à luz do referencial teórico de Mikhail Bakhtin.

SEÇÃO II



PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: O TEXTO ROMANESCO COMO FONTE HISTÓRICA



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

2.1 A Literatura da Amazônia Paraense como Documento Histórico

De modo prévio, faz-se necessário compreender que a Nova História Cultural (NHC) possibilita diálogos interdisciplinares entre os campos historiográfico e literário, pois é possível utilizar fontes literárias para realizar uma investigação no mundo da História. Em virtude dessa probabilidade, as pesquisas de cunho historiográfico ganham novos territórios, como no caso, a Literatura.

O francês Roger Chartier pertencia à História dos *Annales*¹ que trouxe uma nova concepção de História. Por esse lado, o historiador destacou-se nessa abordagem da NHC, uma vez que ele apresentou contribuições significativas, sobretudo, na superação de uma historiografia elitizada, abandono da relação dicotômica entre sociedades com cultura x sociedade sem cultura, ou, ainda culturas superiores x culturas inferiores e outros.

Partindo deste pressuposto, inicialmente, é importante saber que

[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. [...] As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (Chartier, 1988, p.17).

Por esse viés teórico, entende-se que os documentos oficiais possivelmente silenciavam as camadas populares, em detrimento ao discurso ideológico dos poderes hegemônicos. Por esta razão, o estudo da História, a partir do cruzamento de outras fronteiras, pode apontar essa relação de luta de forças simbólicas, de acordo com a noção de campo defendida pela teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Haja vista que “[...] as lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas” (Chartier, 1988, p. 17).

Na concepção do historiador francês Jacques Le Goff, a Nova História Cultural amplia o conceito de documento, visto que antes ele se encontrava restrito aos registros escritos. Em virtude disso, ele afirma: “Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (Le Goff, 1990, p. 540).

É válido ressaltar que

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e

¹ Revista francesa que surgiu em 1929.

ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1990, p. 545).

Nessa perspectiva epistemológica, a análise documental não pode ser restringida exclusivamente a documentos ditos oficiais, como se considerava em uma visão tradicionalista (positivista). Além disso, o documento não pode ser tratado como uma “verdade” objetiva, mas sim como uma construção histórica. Haja vista que “[...] o documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro (voluntária ou involuntariamente) determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Outro ponto relevante sobre o documento deve-se ao fato de ele ser concebido como um dispositivo de poder. Isso se fundamenta na necessidade de, conforme Foucault, “[...] interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz” (2016, p. 136). Assim sendo, pode-se afirmar que os documentos oficiais e não oficiais são carregados de elementos ideológicos.

Fundamentando-se também na teoria bourdiesiana, é possível conceber que a estrutura social perpassa por hierarquias de poder, as quais não se restringem às relações econômicas, mas também estão estreitamente vinculadas às simbólicas (status) e culturais (escolarização). Essa hierarquização evidencia a posição de privilégio para aqueles que acumulam um conjunto de capitais.

Tendo como base essa discussão teórica, verifica-se que o primeiro romance, *Menina que Vem de Itaiara*, da trilogia de Lindanor Celina, é concebido como uma fonte suplementar para a contextualização deste estudo, pois nele é perceptível o modelo das meninas que frequentavam o colégio das freiras, representando um público feminino idealizado pela sociedade itaiarense². Nesse contexto social, as famílias idolatravam as estudantes quando retornavam à terra natal no período das férias, principalmente em decorrência do comportamento recatado e refinado delas. Esse fenômeno, por sua vez, incentivava os outros pais a desejarem que suas filhas seguissem o mesmo exemplo educacional, submetendo-se ao disciplinamento rígido das freiras.

É importante destacar que o segundo romance, *Estradas do Tempo-Foi*, narra a vivência no Colégio Santo Amaro, onde a instituição de ensino manifesta a segregação das estudantes privilegiadas pela sua condição social. É o caso da personagem Heloísa, filha de um proprietário de seringais, cuja riqueza lhe conferia uma posição de superioridade nos jogos de dominação.

² Refere-se aos moradores da cidade fictícia de Itaiara, que, no romance *Menina que Vem de Itaiara* (publicado originalmente em 1963), de Lindanor Celina, simboliza o município de Bragança, no Pará. Essa associação com o território bragantino é perceptível em diversos fragmentos da obra, os quais retratam os costumes, o cotidiano e a cultura específicos da região amazônica.

Como exemplo, essa personagem era vista como a aluna preferida da Madre Geral. Por outro lado, observam-se as divergências educativas vivenciadas pela protagonista Irene, uma vez que ela não possuía um poder aquisitivo favorável e, portanto, não desfrutava das mesmas prioridades que Heloísa. Em virtude dessa realidade educacional em Belém do Pará, evidente no internato ficcional Santo Amaro, esta segunda prosa romanesca foi selecionada como a fonte principal deste estudo.

2.2 A Possibilidade de Traços Autobiográficos nos Objetos de Pesquisa: ficção ou realidade?

O romance *Estradas do Tempo-Foi* foi selecionado como objeto dessa pesquisa porque retrata a educação feminina nas décadas iniciais do período republicano em Belém do Pará. Além de tudo, é provável os indícios de denúncias do eixo tradicional de educação sobretudo nos colégios internos, pois este modelo de ensino era concebido como uma forma para modelar o comportamento feminino naquela época.

Outro aspecto relevante deve-se ao fato de as obras romanescas apontarem pistas autobiográficas. Partindo desse princípio, supõe-se que a escritora tenha adotado determinados vestígios memoriais de sua vida particular nas narrativas ficcionais. Corroborar essa assertiva o crítico Francisco Paulo Mendes que, nas orelhas do segundo romance, frisa:

[...] o primeiro romance de Lindanor Celina acusara o processo de elaboração inspirada em lembranças, em reminiscências arquivadas na memória, que este *Estradas do Tempo-Foi* não faz mais que confirmar, sendo ela da linhagem dos ficcionistas que na sua própria existência e na dos que os cercam encontram a fonte principal em que dessedentam a sua imaginação criadora (Mendes, 1971).

Diante dessa afirmativa, é plausível dizer que Lindanor Celina tenha adotado a estratégia autobiográfica, na qual foram rememoradas experiências vivenciais nos estágios da infância para a adolescência. Isso se torna significativo porque é exatamente no período da puberdade, momento do corpo feminino em desenvolvimento e formação da (auto)consciência que são considerados imprescindíveis para uma melhor compreensão da realidade social, histórica, cultural e, sobretudo, educacional da sociedade belenense.

Nessa dimensão, podem-se notar traços de um romance autobiográfico na trilogia romanesca lindanoriana. Essa possibilidade é considerada fundamental para o processo analítico, uma vez que a autora retoma acontecimentos imprescindíveis que foram vivenciados dentro de um contexto sócio-histórico. Deste modo, é factível que o gênero romance assuma características peculiares de uma autobiografia. Tendo em mente que

Esses textos entrariam na categoria do “romance autobiográfico”. Chamo assim todos os textos de ficção em que o leitor pode ter razão de suspeitar, a partir das semelhanças que acredita ver, que haja identidade entre autor e personagem, mas que o autor escolheu negar essa identidade ou, pelo menos, não afirmá-la (Lejeune, 2005, p.25).

Em *Menina que vem de Itaiara*, essa fonte suplementar do estudo teve sua primeira publicação em 1963 pela Editora Conquista, Rio de Janeiro/RJ. Posteriormente, apresentou uma reedição em 1995 pela Editora CEJUP, Belém/PA e outra em 1997 pela Edição Especial da Coleção Nossos Livros pertencente ao Jornal A Província do Pará em parceria com a Secretaria do Estado de Cultura – Secult e a Editora CEJUP. As capas se apresentam nas Figuras 1, 2 e 3, conforme segue:

Figura 1 - Primeira Capa de *Menina que Vem de Itaiara*



Fonte: Periódicos UEPA (1994).

Figura 2 - Segunda Capa de Menina que Vem de Itatiaia



Fonte: Periódicos UEPA (1994).

Figura 3 – Terceira Capa de Menina que Vem de Itatiaia



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Vale ressaltar que a primeira edição encontra-se prefaciada pelo escritor Dalcídio Jurandir, o qual enfatiza a estreia da escritora na Literatura da Amazônia paraense nos anos de 1960 e a estratégia utilizada para narrar as vivências da protagonista Irene em Itatiaia. Além desse texto introdutório, as reedições de 1995 e 1997 contam com o prefácio intitulado *Devagar, as Janelas Olham!*, do Prof. Dr. Paulo Nunes, no qual se percebe elogios e críticas

literárias sobre o ato de narrar. Considerando que “[...] o romance inicial da escritora, é natural que ela utilize alguns recursos que o tempo cuidará de aprimorar: inconsistência narrativa, não aprofundamentos na construção das personagens, entre outros aspectos” (Nunes, 1997, p. 7).

Nessa 3ª edição da obra romanesca selecionada para análise, aquela contém exatamente 206 páginas, composta pelos textos introdutórios de Dalcídio Jurandir e Paulo Nunes, uma epígrafe que antecede ao leitor a ida da personagem para Belém/PA e, em seguida, a narrativa literária, a qual não apresenta uma estrutura em capítulos. Partindo dessa estruturação, o foco narrativo assume as características de um narrador- personagem que protagoniza a história da menina Irene na fictícia cidade de Itaiara, a partir de reminiscências da infância. Portanto, pode-se inferir que nas narrativas fictícias e históricas provavelmente ocorre “[...] a permanente ameaça de confusão entre rememoração e imaginação que resulta desse tornar-se imagem da lembrança” (Ricoeur, 2007, 26). Ademais, é preciso também compreender que a escrita de si está em constante reconfiguração. “Nesse sentido, a identidade narrativa não cessa de se fazer e de se desfazer [...]” (Ricoeur, 2010, p. 422).

Partindo deste princípio, a narrativa ficcional gira em torno da família da menina Irene, que é concebida como a protagonista dessa prosa romanesca. Ela é filha do casal Seu Geraldo e Dona Adélia. Ele trabalhava como vendedor na estrada de ferro e a esposa se dedicava às funções exclusivas do lar, tais como: afazeres domésticos e os cuidados das filhas Irene, Alba e Stela.

No contexto da obra, é observável a presença de figuras femininas que seguem os moldes da mulher que realiza as tarefas domésticas, como também se direciona para os princípios morais da Igreja Católica. Dentre elas, destaca-se Dona Adélia, mãe de Irene, nas funções do lar e criação das filhas.

Outra personagem que representa a mulher dos primeiros decênios do século XX é Dona Célia que era tia da Rosa, amiga de Irene. Isso se deve às participações dela na igreja, as quais eram motivos de contemplações para a protagonista. Sobre a personagem Célia, é interessante saber que ela perdera o noivo de maneira trágica, tendo em vista que este fora supostamente assassinado pelo pai dela.

Por outro lado, a personagem Dona Isa, conhecida como “Isa Apetitosa” e Diana, sobrinha do Seu Guimarães, eram vistas como maus exemplos por pertencerem a uma vida de prostituição. Em face disso, as crianças, sobretudo, as meninas precisavam manter distância delas para não serem influenciadas pela forma que elas se comportavam socialmente.

A tessitura da narrativa vai se entrelaçando pelas lembranças da protagonista com comportamentos subversivos para uma menina dos anos 1920 a 1930 em uma cidade com

costumes conservadores, conforme algumas pistas fornecidas, inclusive, em trabalhos anteriores³, pois ela participava de brincadeiras que eram consideradas exclusivas para os meninos, como, por exemplo, brincar de bodoque⁴. A narrativa evidencia que a protagonista brincava feito um menino. Ou seja, o comportamento social dessa menina não era considerado adequado para a vida em sociedade naquele determinado período. Em virtude disso, era necessário que a mãe repreendesse, por meio de castigos, para que a menina não se desviasse para outros caminhos.

Com relação à educação, Irene vivencia práticas educativas peculiares do antigo eixo paradigmático educacional na instituição Externato Santo Afonso e, posteriormente, no Grupo Escolar Doutor Brandão situados em Itaiara. Em ambas as instituições escolares, é evidente a dificuldade de aprendizagem da protagonista, em decorrência do modelo de ensino daquela época.

Ademais, o enaltecimento de estudar nos colégios das freiras já começavam a aparecer no desenrolar da trama, porque estes eram encarados como uma forma de modelar o perfil feminino para a vida social. Em virtude desse pensamento, os pais da jovem Irene consideravam que a entrada dela no colégio interno seria necessária para educá-la de acordo com os princípios morais da Igreja Católica. Isso porque as meninas que estudavam nos internatos eram idealizadas pelas famílias de Itaiara onde “[...] seus modos, o comportamento, eram exemplo à cidade inteira” (Celina, 1997, p. 200).

Enquanto a segunda obra romanesca, fonte principal desta pesquisa, teve a primeira publicação em 1971, no Rio de Janeiro/RJ, pela Editora JCM, na qual foi publicada. As abas foram produzidas pelo professor e crítico literário Francisco Paulo Mendes. Nessas orelhas, o crítico frisa as conquistas da escritora graças a sua estreia no universo literário, tais como o Prêmio Especial Walmap de 1969 e o Prêmio Samuel Mac Dowell do Governo do Estado do Pará pela publicação do segundo romance, como também apresenta um breve resumo sobre tal narrativa.

Essa fonte primária também foi disponibilizada no formato de livro falado, por meio de fita cassete, com o recurso direcionado para pessoas com deficiência visual, pela Biblioteca Sonora de Boa Leitura, Rio, em 1985. Este formato foi utilizado pelos estudantes de nível

³ O contexto histórico da narrativa – presumo, a partir de elementos ditos e não ditos fornecidos no enunciado concreto – ocorre aproximadamente durante os anos de 1920, estendendo-se por alguns anos da década de 1930. Quanto ao espaço em que a obra se ambienta, Lindanor escolhe a cidade de Itaiara – uma localidade circunscrita no nordeste do Pará, no fim da Estrada de Ferro (Nery, 2023, p. 47).

⁴ Pequena arma usada por crianças para abater aves, lagartixas e caças. Conhecida também como estilingue, baladeira, atiradeira ou funda.

superior do Instituto Nacional dos Cegos. Houve, ainda, uma reedição em Portugal pela E. Meribéria Líder, em Lisboa, no mesmo ano. O lançamento, com noite de autógrafos, ocorreu em Lisboa, a capital de Portugal, no dia 18 de dezembro de 1985.

A ilustração da capa do livro foi realizada por Oscar Ramos, na qual se percebem barras que podem ser associadas às grades de um claustro. Nela, as cores branca e preta marcam uma oposição entre as partes interna e externa. Além dessas cores, o vermelho representa um ponto de mira nas grades e também uma mancha de sangue próximo do título da obra literária, que se estende até o alvo do tiro, conforme se pode observar a seguir na Figura 4:

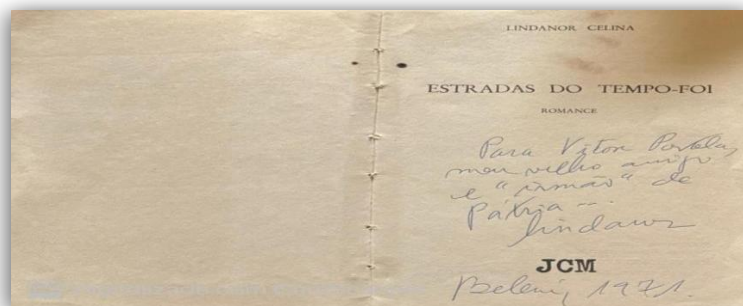
Figura 4 - O simbolismo da Capa de Estradas do Tempo-Foi



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Este exemplar do segundo romance que foi autografado pela escritora contém orelhas produzidas pelo crítico Francisco Paulo Mendes e é composto por 216 páginas. Tal narrativa ficcional estrutura-se em capítulos com micronarrativas sobre as principais personagens femininas. Os enredos obedecem a uma sequência narrativa ora cronológica ora psicológica. No que se refere aos capítulos, estes intitulam-se: *Livro de Irene*, *Livro de Heloísa*, *Livro de Aldora* e *Livro Sor Nogueira*.

Figura 5 – Edição Autografada de *Estadas do Tempo-Foi*



Fonte: Arquivo da pesquisa (2025).

Nessa prosa, narram-se as experiências vivenciais das protagonistas: Irene, Heloísa e Aldora no colégio interno Santo Amaro. Essas moças compartilhavam com mais outras internas a educação rígida e disciplinadora do internato onde eventualmente se reproduzia um discurso hegemônico capaz de influenciar, de fato, na educação.

No *Livro de Irene*, contam-se as dificuldades da menina de Itaiara no colégio das freiras, visto que as lembranças da família, amigos, namorado e a própria terra natal eram constantes. Ressalta-se nesse 1º capítulo o cotidiano no internato, a educação rígida, os crimes cometidos, os castigos, as diferenças sociais e assim por diante.

No *Livro de Heloísa*, narra-se o relacionamento amoroso entre a protagonista e Adelmo Taveira. No entanto, tudo ocorria às escondidas, pois o namoro era proibido às estudantes internas. Além disso, ela sofria preconceito racial por parte da família do namorado, e por isso invejava Irene, pelo fato de Irene ser branca, mesmo sem possuir uma boa condição social. Na narrativa, destaca-se ainda o privilégio da personagem no internato, devido ao fato de sua família ter um poder aquisitivo elevado. Em função desse privilégio, a interna desfrutava de regalias, como, por exemplo, ser uma das prediletas da Madre Geral.

No *Livro de Aldora*, relata-se a história da orfandade dessa personagem, a sua entrada no colégio, as aulas de prendas domésticas e a relação dela com o primo Alírio Menezes. Todavia, este passa a ter um relacionamento com uma amante. Partindo dessa possível traição, a trama divide as mulheres que são para casar e aquelas que não são para casar. Ao final desse capítulo, o primo morre de uma forma trágica em um acidente de carro.

No *Livro Sor Nogueira*, expõe-se a volta de Aldora ao Colégio Santo Amaro como uma noviça. Nesse retorno, a freira rememora os tempos de infância no internato e das meninas que estudaram naquela época, do acidente com Alírio. Durante esse encontro com o passado, ela preocupou-se em saber o destino de cada uma das meninas internas.

É interessante notar que, desde o primeiro romance, *Menina que vem de Itaiara*, já se percebem elementos autobiográficos da fase da adolescência da protagonista Irene, embora resgate cenas da infância no início da trama. Contudo, esse período de transição é mais intensamente abordado no segundo romance, *Estradas do Tempo-Foi*. Esta obra enfatiza as transformações na vida da personagem que, provavelmente, marcam o processo de formação de sua (auto)consciência, bem como o parâmetro educacional no internato em Belém. Nesse sentido, as narrativas apresentam uma relação intertextual⁵ de grande relevância, sendo o segundo romance o foco principal desta análise.

Partindo deste pressuposto, a protagonista começa a passar por uma transformação física e psicológica proveniente da puberdade. Em virtude dessa metamorfose, os desejos da menina-moça vão sendo aos poucos despertados, a partir daí, ela inicia um namoro às escondidas com o jovem Maurício. Assim sendo, a temível ida para o internato tornou-se um sofrimento não apenas pelo medo das freiras, mas também pelo fato de ela ter que ficar longe do namorado. Isso tudo é concretizado no segundo romance.

Em *Estradas do Tempo-Foi*, observa-se uma multiplicidade de vozes no protagonismo da narrativa. Isso se deve ao fato de Irene já não ser a única protagonista da obra, abrindo espaço para a história de vida das internas Heloísa e Aldora, que passam a protagonizar relacionamentos amorosos e as vivências no internato. Essas três principais personagens vivenciaram o dilema do sofrimento amoroso, em decorrência de se encontrarem trancafiadas em um renomado colégio interno para adquirirem uma formação considerada exemplar naquela época para os sujeitos femininos do Estado do Pará. Mas é a personagem Irene que materializa rastros do discurso autobiográfico da escritora. Além disso, é preciso entender que

[...] qualquer intensificação das entonações do outro num ou noutro discurso, numa ou noutra parte da obra é apenas um jogo que o autor se permite para em seguida dar uma ressonância mais energética ao seu próprio discurso direto ou refratado. Qualquer discussão entre duas vozes num discurso com o intuito de assenhorear-se dele, de dominá-lo, é resolvida antecipadamente, sendo apenas uma discussão aparente. Cedo ou tarde, todas as elucidações plenisignificativas do autor se incorporarão a um centro do discurso e a uma consciência, todos os acentos, a uma voz (Bakhtin, 1997, p.204-205).

Por esse viés teórico, observa-se que a probabilidade do recurso do discurso autobiográfico no gênero romance implica essa troca dialógica entre escritor/personagem, uma vez que há essa possibilidade polifônica entre biografia e autobiografia na fonte de investigação supracitada anteriormente, tendo em vista que

⁵ Segundo a perspectiva bakhtiniana, é o processo de incorporação de enunciados de um texto em outro texto.

[...] a consciência de si mesmo fá-lo sentir-se constantemente no fundo da consciência que o outro tem dele, o "eu para si" no fundo do "o eu para o outro". Por isso o discurso do herói sobre si mesmo se constrói sob a influência direta do discurso do outro sobre ele (Bakhtin, 1997, p. 208).

Em *A visão de Madre Lago* pertencente à *Crônicas Intemporais* (2003), a narradora ressalta que “Na cidade falava-se que Lindanor Celina estava romanceando seu viver num colégio de freiras, o livro tinha por título *Aquelas moças do Santo Amaro*. Mudei para *Estradas* depois, quando obtive o prêmio Walmap” (Celina, 2003, p. 140).

Partindo desta obra cronística, é possível também fundamentar as pistas autobiográficas em narrativas lindanorianas, apesar de a escritora não ter realizado tal declaração para respaldar essa característica em suas prosas. Isso porque “O autor educa o leitor, ensina a beleza, sublima as aspirações, mostra os caminhos, exalta o humano e não bajula os instintos de facilidade e vulgaridade” (Casha, 2003, p. 7). Assim sendo,

Tanto os textos ficcionais quanto a atuação (a vida pública) do autor são fases complementares da mesma produção de uma subjetividade, instâncias de atuação do eu que se tencionam ou se reforçam, mas que, em todo caso, já não podem ser pensadas isoladamente. O autor é considerado como sujeito de uma performance, de uma atuação, um sujeito que “representa um papel” na própria “vida real”, na sua exposição pública, em suas múltiplas falas de si, nas entrevistas, nas crônicas e autorretratos, nas palestras (Klinger, 2012, p. 50).

Sobre o discurso autobiográfico, entende-se que

[...] esse outro que exerce seu domínio sobre mim não entra em conflito com meu eu-para mim, uma vez que, no plano dos valores, continuo a ser solidário com o mundo dos outros, uma vez que me percebo dentro de uma coletividade — de minha família, de meu país, da cultura universal; a posição de valor do outro tem autoridade sobre mim, ele pode conduzir a narrativa da minha própria vida e estarei interiormente de pleno acordo com ele. Enquanto minha vida participa dos valores que compartilho com os outros, está inserida num mundo que compartilho com os outros, essa vida é pensada, estruturada, organizada no plano da possível consciência que o outro terá dela [...] (Bakhtin, 1997, p. 168).

Nessa concepção bakhtiniana, a personagem Irene vai se constituindo dentro de um contexto social, no qual ocorre um processo dialógico entre escritora/personagem, apesar de a autora realizar reminiscências na narrativa, tendo em consideração os elementos autobiográficos presentes no texto ficcional. Ou seja, a formação da consciência é individual, mas não é necessariamente apenas individual, ela também é coletiva, pois tem uma base sociológica. Haja vista que

[...] efetivamente, não existe o indivíduo biológico abstrato, aquele indivíduo biológico que se tornou o alfa e o ômega da ideologia atual. [...] O indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social, na classe e através da classe. Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um nascimento social (Bakhtin, 2017, p. 11).

Nesse viés, entende-se que o primeiro nascimento biológico ou fisiológico não é considerado suficiente para o sujeito. Em virtude dessa insuficiência, há um segundo nascimento que é o social, porque este, sim, formará a consciência do indivíduo, por meio da interação com o outro. Em outras palavras, a personagem Irene construiu uma voz-consciência, pois a protagonista não estava dissociada de seu contexto, mas, sim, profundamente inserida em uma realidade sócio-histórica; uma realidade à qual também estavam vinculadas as demais estudantes internas, Heloísa e Aldora, que protagonizavam a narrativa.

Desta maneira, a formação do eu se dá, a partir do outro e vice-versa. Na verdade, ocorre uma troca dialética entre escritora/personagem, dado que a criação de Irene não se considera o suficiente para formar a (auto)consciência da protagonista. Quando ela vai interagindo com o meio social, ela vai internalizando, construindo sua própria consciência no espaço de internamento.

Essa técnica de escrita enfatiza o jogo polifônico entre ficção e realidade, bem como no interior do segundo romance, uma vez que esse outro objeto de pesquisa é marcado por um fio condutor da passagem temporal da vida da personagem Irene, na qual se destaca a educação feminina. Outrossim, a vivência das três personagens no internato polifonicamente se entrelaça, assim, as diversas vozes de narradores e protagonistas ecoaram no interior do mundo ficcional.

Por esse ângulo, observa-se a relevância das fontes literárias para entender a História da Educação que dantes fora estudada exclusivamente em documentos oficiais, em decorrência do poder e dominação cristalizados pelo discurso das classes dominantes. Isso evidencia a forma com que a sociedade hegemônica perpetua ideologicamente as relações de poder no mundo.

É interessante que as obras romanescas de Lindanor Celina denunciam como era a realidade da educação paraense no período de 1920-1930. No contexto da segunda obra ficcional, é possível perceber as lutas simbólicas no interior do instituto religioso. Sendo assim, esse jogo possibilita fomentar reflexões sobre a propagação de um discurso ideológico que influenciava, de fato, nas desigualdades sociais.

Além de Lindanor Celina, a escritora da Amazônia paraense Maria Lúcia Medeiros enfatizou esse cenário educacional de meninas na coletânea de contos *Zeus ou A menina e os óculos* (1988). Essa obra literária apresenta personagens femininas transgressoras no universo

infantil. Os contos contêm micronarrativas que evidenciam personagens infantis, mais especificamente, meninas que tentam se libertar das amarras do mundo patriarcal, sexista e machista.

Partindo deste pressuposto, o conto *Chuvas e Trovoadas*, presente na coletânea, merece destaque, uma vez que a protagonista representa uma criança típica da burguesia no contexto paraense, a qual não se encaixava nos padrões ditados pela sociedade da época. Ou seja, percebe-se que a micronarrativa evidencia uma única personagem principal que se rebela aos comportamentos que uma menina deveria apresentar na sociedade burguesa, já que ela não poderia se distanciar de determinados arquétipos femininos.

Outra escritora foi Eneida de Moraes que merece também essa ênfase, visto que as personagens femininas nas composições cronísticas pertencentes às obras literárias *Aruanda* (1957) e *Banho de Cheiro* (1962) realçam esse comportamento feminino transgressor vivenciado na sociedade paraense. Além do mais, as crônicas *Promessa em Azul e Branco* e *Colégio Interno* enfatizam a experiência vivencial de personagens femininas no colégio interno.

Nessa perspectiva, a literatura de expressão amazônica paraense torna-se uma fonte documental de suma importância para realizar pesquisas acadêmicas a respeito da História da Educação de Mulheres da Região Norte, em especial em Belém do Pará, uma vez que os objetos de investigação podem revelar uma realidade educacional provavelmente mascarada pelo discurso do catolicismo, o qual está estreitamente vinculado às formas discursivas do mundo eurocêntrico.

2.3 Perspectiva Teórico-Metodológica

A presente pesquisa trata-se de uma análise discursiva, a partir da obra romanesca *Estradas do Tempo-Foi*, de Lindanor Celina. A referenciada fonte literária retrata a trajetória educacional do público feminino. Partindo deste pressuposto, é possível perceber o eixo paradigmático tradicional de educação a que as meninas eram submetidas no início das primeiras década do século XX, sobretudo, no contexto ficcional do Colégio Santo Amaro em regime de internato.

É válido ressaltar que, naquela época, havia um antigo paradigma de educação que provavelmente modelava os sujeitos femininos, a partir de uma posição ideológica, visto que essa educação tradicional poderia silenciar outras vozes sociais da capital paraense, em virtude de estas não seguirem as mesmas normas padronizadas.

Em termos metodológicos, o caminho teórico analítico deste estudo seguiu uma abordagem qualitativa do tipo documental, assim como a análise do discurso literário da obra

romanesca supracitada seguiu a perspectiva bakhtiniana, pois se pode observar uma multiplicidade de vozes sociais que ecoavam no internato entre as décadas de 1920 a 1930.

É válido saber que a fonte literária é considerada também como fonte documental e histórica, em razão de ter sido produzida em um período histórico e social. Assim sendo, essa obra literária representa um modo significativo de investigar a História da Educação e a História das Mulheres no Estado do Pará. Por conseguinte, a análise discursiva à luz de Mikhail Bakhtin e seu Círculo⁶ será propícia para compreender a educação da clientela feminina nos internatos.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um pensador russo, considerado um dos mais importantes filósofos do século XX. O teórico apresentava como proposta a Filosofia da Linguagem, a qual se relaciona com a troca dialógica. Dessa maneira, ele criticava a psicologia reducionista, porque esta não priorizava o sujeito nem estudava a consciência.

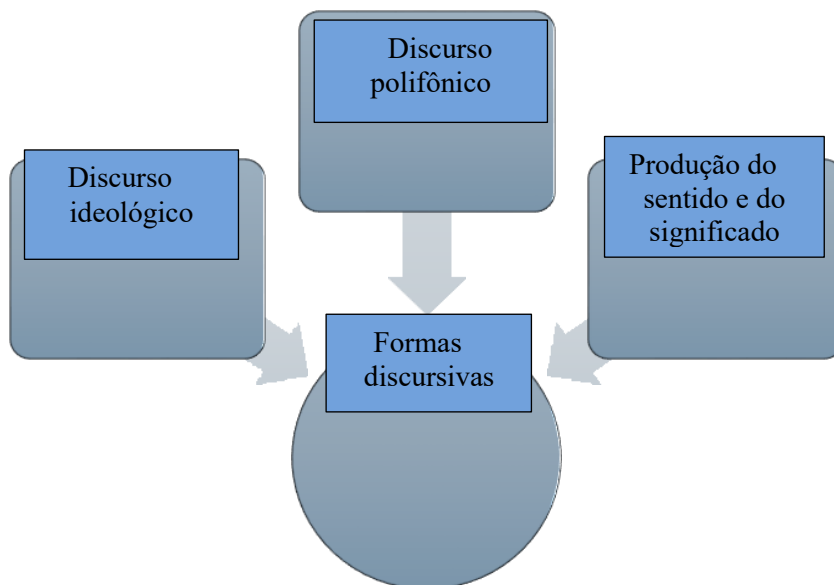
Neste contexto, é possível perceber que o uso de fonte literária enquanto objeto de pesquisa acadêmica tem sido de fundamental importância para estudar as práticas discursivas dos sujeitos, uma vez que isto enfatiza a estreita relação existente entre Literatura e História, apesar de uma estar vinculada ao mundo ficcional e a outra, aos acontecimentos reais.

Para esta pesquisa, justifica-se a inclusão de uma fonte de estudo suplementar, no caso o romance *Menina que vem de Itaiara*, em virtude da conexão intertextual evidente entre as duas narrativas da trilogia, as quais demarcam a transição Itaiara-Belém e que se revelam essenciais para subsidiar uma análise aprofundada da fonte principal.

Frente ao instrumento de coleta de dados, este foi organizado em um inventário para realizar a análise do discurso (Ver Apêndice G, Quadro 07). Em seguida, os dados coletados passaram por uma análise discursiva do romance em uma visão bakhtiniana, conforme Figura 6.

⁶ Círculo de Bakhtin era um grupo formado pelos intelectuais russos Mikhail Bakhtin, Pável Medviédv, Valentin Volóchinov e outros estudiosos, os quais contribuíram de modo significativo para os estudos da análise dialógica do discurso, a partir de seus escritos.

Figura 6 – Análise Discursiva conforme Bakhtin



Fonte: elaboração própria (2025).

Em virtude desse caráter polifônico⁷ presente nas formas discursivas do romance lindanoriano, selecionaram-se algumas categorias para realizar a análise, com o propósito de entender com maior precisão essa prática discursiva ideológica do catolicismo que influenciava, de fato, o processo educacional de meninas internas.

Nesta perspectiva, esta investigação relacionada à educação feminina no internato é considerada relevante para os estudos de cunho acadêmico, pois a análise discursiva da educação de mulheres no cenário belenense durante o mencionado período apenas foi estudada, a partir de outros documentos considerados oficiais. Mas se deve levar em conta que “[...] a Literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam” (Pesavento, 2005, p. 24). Sendo assim, essas fontes literárias possibilitam mostrar um discurso feminino silenciado pela formação discursiva ideológica do catolicismo que fora cristalizada pelos poderes hegemônicos.

Com base no *corpus* da pesquisa, considera-se que o processo analítico dos dados obtidos é exequível, por meio de uma análise do discurso à luz de Mikhail Bakhtin em função do teórico fundamentar as formas discursivas alicerçadas à Filosofia da Linguagem. Assim sendo, selecionaram-se três categorias bakhtinianas para realizar esse estudo: Discurso Ideológico, Discurso Polifônico e Produção de Significado e Sentido.

⁷ Multiplicidade de vozes sociais que ecoam nas narrativas.

Partindo deste pressuposto, evidencia-se que o signo ideológico, numa abordagem bakhtiniana, está vinculado à interação social. Ou melhor, a questão sónica está intimamente relacionada à ideologia. Nesse sentido, destaca-se essa função ideológica do signo, que pode ser construída discursivamente na estética, científica, moral, religiosa e assim por diante. Considera-se, ainda, que há uma base ideológica com relação ao mundo que influencia consequentemente o comportamento do indivíduo (Bakhtin/Volóchinov, 2021).

O discurso ideológico é uma categoria bakhtiniana essencial para esta investigação, uma vez que a leitura analítica do texto literário, enquanto testemunho documental e histórico, exige a análise das personagens por meio de seus enunciados. Estes devem ser compreendidos como manifestações dialógicas e multiacentuais, indissociavelmente ligadas ao contexto sócio-histórico que as impregna de conflitos ideológicos.

Bakhtin/Volóchinov (2021) argumentam que a contextualização das personagens, por exemplo, é fundamental, pois permite a plena compreensão da sua valoração social, que constitui as formas discursivas de cada indivíduo. Não se pode, portanto, dissociar a relação sócio-histórica da formação do discurso; é, ao contrário, nessa inseparável interconexão que a palavra se manifesta como o signo ideológico por excelência.

Em vista disso, entende-se que o sujeito é constituído por meio de uma perspectiva histórica e ideológica. Por conseguinte, o discurso é vivo e é concebido como uma visão de mundo que se orienta dialogicamente, podendo se contrapor a outras vozes ideológicas que existem no mundo social.

Nesse viés teórico, entende-se que a formação discursiva das moças internas foi sendo construída segundo o discurso religioso, o qual era conceituado como modelo padrão, em virtude dos poderes hegemônicos. Tendo esse discurso ideológico em vista, os comportamentos que não seguiam os princípios do catolicismo eram oprimidos pela sociedade daquele dado momento.

A manifestação do conflito ideológico materializa-se na discursividade, configurando a multiacentualidade do signo. Consequentemente, o mesmo discurso pode veicular valorações sociais distintas e até antagônicas, dependendo dos grupos e dos contextos sócio-históricos em que é enunciado.

Ainda no arcabouço teórico bakhtiniano, essa formação discursiva baseia-se na orientação social do enunciado, na qual a palavra é estruturada em relação ao outro (o eu para o outro). Essa dinâmica, que sublinha a troca dialógica constante entre as formas discursivas, é o fundamento para a emergência de fenômenos estéticos complexos, como o romance polifônico — um gênero no qual as vozes ideológicas das personagens são apresentadas em pé de igualdade com a voz do

autor, sem serem subjugadas por esta.

O Círculo de Bakhtin, de modo especial Bakhtin e Volócninov (2021), acentua que o enunciado individual é intrinsecamente dialógico, carregado do discurso de outrem e constituído pela relação de alteridade. Essa natureza social da palavra, que se manifesta como dialogismo, serve de base para o desenvolvimento do conceito de polifonia em Bakhtin.

Em outras palavras, pode-se compreender a formação do eu, a partir da relação com o outro. Isso se fundamenta na tríade o eu para mim, o eu para o outro e o outro para mim. Haja vista que a formação da consciência é carregada de elementos ideológicos. Essa formação do eu, intrinsecamente dialógica e atravessada por múltiplas vozes, é o que possibilita, no plano artístico, o desenvolvimento do discurso polifônico.

Bakhtin (1997) corrobora que o romance polifônico surge como a representação artística mais radical dessa consciência intrinsecamente dialógica, que se encontra em permanente debate e é, por princípio, inconclusiva. Nele, as diversas vozes ideológicas coexistem em isonomia — isto é, em igualdade de direitos com a voz do autor — e sem serem subjugadas ou finalizadas por uma única autoridade, mantendo o herói (e a obra) em um estado de perpétua abertura dialógica. É essa característica central que orienta a escolha do discurso polifônico para este estudo analítico, com a finalidade de se compreender a multiplicidade de vozes sociais que ecoam na narrativa.

Outro segmento essencial da teoria bakhtiniana, nesse estudo, é a produção de sentido e significação, uma vez que essa categoria está intrinsecamente associada à natureza do discurso ideológico e ao caráter dialógico da palavra. Desse modo, é relevante compreender a distinção entre o sentido e a significação, haja vista que esta dimensão é estática, enquanto aquela é dinâmica e possui um caráter ideológico inseparável de seu contexto social.

Bakhtin/Volóchinov (2021) ressaltam que a produção de sentido é constituída pela valoração ideológica. Deste modo, pode-se compreender que o signo linguístico constitui uma arena social de luta e confronto, em decorrência da própria carga ideológica que o permeia. É nesse embate que o sentido emerge como multiacentuado, sendo o reflexo direto das tensões e dos juízos de valor em disputa na arena de classes.

Sob essa perspectiva, as três categorias selecionadas são essenciais para a compreensão das dinâmicas de poder que estruturam o romance. Elas permitem não apenas analisar a educação feminina em um contexto específico, como Belém do Pará nas primeiras décadas do século XX, mas também desvelar os complexos discursos em disputa. Por meio delas, torna-se possível identificar as ideologias dominantes e contra-hegemônicas, a coexistência polifônica de diferentes modelos de feminilidade, as vozes sociais que emergem da ficção, e os múltiplos sentidos atribuídos à educação e ao papel da mulher na sociedade, fundamentando uma análise

sócio-histórica e crítica da fonte literária.

2.4 Tipo de Pesquisa e Abordagem de Estudo

A pesquisa desenvolvida teve cunho documental, com ênfase em uma abordagem qualitativa. Tendo esse método de análise em vista, ressalta-se a importância desse procedimento metodológico no âmbito educacional, uma vez que se investigou em fonte documental como era a educação feminina no colégio interno, localizado em Belém do Pará durante as décadas de 1920 a 1930, por meio da Literatura, conforme já mencionado. Para isso, considerou-se que “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (Lüdke; André, 1986, p. 38).

O documento analisado é uma obra romanesca, de Lindanor Celina, pertencente ao conjunto de três prosas romanescas intitulada *Estradas do Tempo- Foi*. A referenciada narrativa ficcional pode ser considerada fonte histórica e documental, pois ela retrata o contexto histórico do início dos anos 1920 e 1930 na capital paraense, bem como o modo como as práticas socioculturais marcavam o período.

Partindo deste pressuposto, é primordial entender que a Escola dos Annales ampliou a concepção de documentos, os quais anteriormente se restringiam àqueles oficiais. Assim sendo, essa ampliação documental refere-se também aos textos literários, devido ao fato de o universo ficcional estabelecer vínculos com recortes históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais.

Reafirmado o argumento utilizado anteriormente o uso de fontes literárias na área da educação ainda é recente, mas já existem estudos que partiram da Literatura para investigar o campo educacional, como no caso as teses *A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)*, de Guthemberg Felipe Martins Nery, e *A infância e a educação de criança Xerimbabo na Amazônia paraense do século XX*, de Leomax Cardoso Machado, pelo PPGED/UFGA. Deste modo, essa análise das obras literárias para compreender a educação no colégio interno, possivelmente, apontará pontos importantes que os ditos documentos oficiais não apresentaram até o presente momento, constituindo-se outra abordagem sobre o determinado fenômeno.

É válido ressaltar que as práticas socioculturais de Belém nos decênios iniciais do século XX estão presentes na fontes literária em voga, pois frisam a educação de meninas e moças, de modo especial, no colégio em regime de internato que era bastante conceituado naquela época pela sociedade paraense. Além do mais, a escritora retrata uma versão do processo educacional que não é contada pelos documentos oficiais, pois havia ficado apenas nas

memórias das pessoas.

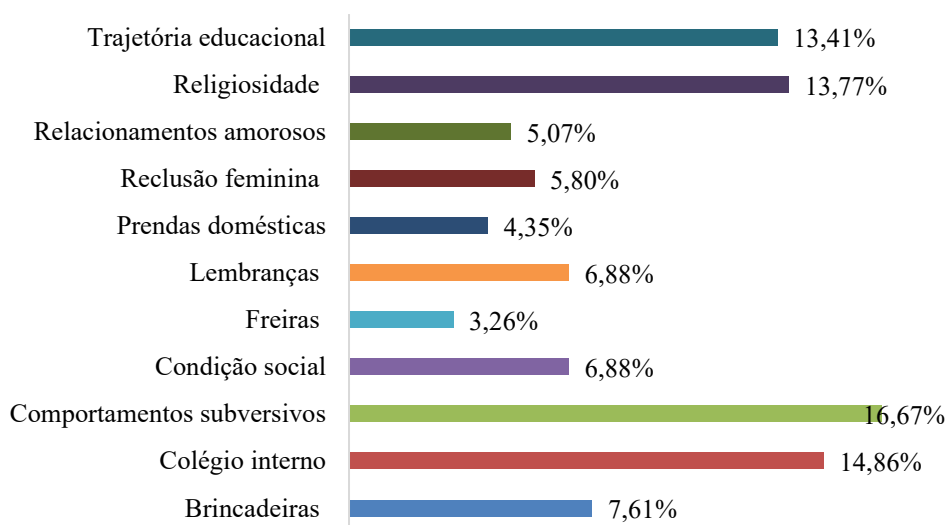
2.5 Corpus de Pesquisa e Processo Analítico

Para a seleção do *corpus* da pesquisa, considerou-se importante a análise do romance *Estradas do Tempo-Foi*, uma vez que essa obra literária traz como protagonista Irene, a qual, no início do século XX, vivencia experiências similares à vida particular da escritora Lindanor Celina no interior do internato. Partindo desse pressuposto, percebe-se um entrecruzamento de fatos e ficção, resultante do provável discurso autobiográfico presente na prosa. A complementação deste estudo com a leitura analítica da obra 'Menina que vem de Itaiara' também se fez necessária.

Partindo desta escolha, deu-se início à leitura das obras literárias que resultaram em um mapeamento dos temas que mais ocorreram nos romances em voga. Dessarte, o procedimento adotado para organizar os dados coletados no decorrer da pesquisa foi a produção de um inventário, após o processo de garimpagem nas fontes documentais, uma vez que este instrumento possibilitou a organização, mapeamento, descrição e, inclusive, a categorização das fontes documentais.

Em virtude dessa técnica organizacional, percebe-se um panorama das ocorrências mais frequentes nas narrativas literárias em estudo. Deste modo, foi possível obter uma visualização do corpus da pesquisa, no qual se pode desenvolver um agrupamento por categorias. (Ver Apêndice G, Quadro 7). Tendo esse critério em vista, é importante observar aquelas categorias que mais se destacam em ambas as narrativas, conforme se pode notar no Gráfico 2

Gráfico 2 - Categorias em Destaque nas Narrativas



Fonte: elaboração própria (2025)

Com base nas informações apresentadas no gráfico, observa-se o cruzamento temático entre as narrativas literárias, evidenciando a relação intertextual existente entre as duas prosas romanescas. Esse diálogo entre as obras possibilitou a quantificação das categorias discursivas mais recorrentes, as quais se revelaram essenciais para sustentar o processo analítico à luz do referencial bakhtiniano.

Partindo desse percentual de temáticas, é possível verificar que as categorias comportamentos subversivos, colégio interno, religiosidade e trajetória educacional destacam-se nesses textos literários de maneira significativa para esta análise, uma vez que esses temas estão estritamente relacionados com a modelação de mulheres que se distanciavam do perfil feminino idealizado, conforme se pode observar na análise dessas informações a seguir (Quadro 1):

Quadro 1 - Categoria 1 Comportamentos subversivos

ROMANCE	PÁGINAS	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	74	Diabruras de Irene
Menina que vem de Itaiara	96, 97, 98-99	Dona Isa
Menina que vem de Itaiara	110, 111-112	Tirar esmola pro santo x pagar pelo crime
Menina que vem de Itaiara	166-167	Diana, sobrinha do Seu Guimarães
Estradas do Tempo-Foi	33	Descoberta do podre da freira
Estradas do Tempo-Foi	34	Possível encontro do padre com a freira
Estradas do Tempo-Foi	47	Lena comia às escondidas nos horários do jejum
Estradas do Tempo-Foi	48	Indisciplina: frutos proibidos
Estradas do Tempo-Foi	52	Crimes das meninas: falando com o jardineiro “Mas vocês são uns diabos” (fala de Aldora)
Estradas do Tempo-Foi	57, 58-59	Irene imaginou o jardineiro tentando acariciá-la
Estradas do Tempo-Foi	86	“E o dia em que a primeira vez tocou os seus seios” (Helô e Adelmo)
Estradas do Tempo-Foi	92	Carícia imaginária
Estradas do Tempo-Foi	101	Desordem
Estradas do Tempo-Foi	102	Meninas malvadas e vingativas
Estradas do Tempo-Foi	103	Lena gostava de uma freirinha (amizade particular)
Estradas do Tempo-Foi	137	Meninas: diabos, demônios, capetas
Estradas do Tempo-Foi	138	Possessão por causa das desordens
Estradas do Tempo-Foi	140	“Meninas com o cão no couro”
Estradas do Tempo-Foi	141	Desordeiras
Estradas do Tempo-Foi	142	Crimes: meninas X freiras “Tempo de diabo solto (...) mais o cão entrava nelas”
Estradas do Tempo-Foi	157	Pecado

Estradas do Tempo-Foi	158	“ainda não estou santa” (fala da Lena)
Estradas do Tempo-Foi	164-165	Mulher da vida
Estradas do Tempo-Foi	166	Mulher para casar X Mulher para não casar
Estradas do Tempo-Foi	168	Mulheres de nenhum valor, rapariga, Zona
Estradas do Tempo-Foi	170	Pecados de Alírio com uma amante
Estradas do Tempo-Foi	171	Irene atormentada com os pecados
Estradas do Tempo-Foi	172	Maria Peguei-te: Mulher da vida (lembranças de Irene)
Estradas do Tempo-Foi	173	Irene gostava de ver Maria Peguei-te com os homens
Estradas do Tempo-Foi	175	Amante de Alírio X Maria Peguei-te
Estradas do Tempo-Foi	182-183	Tormento de Aldora por causa da amante de Alírio

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanesecas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

O Quadro 1 evidencia 46 ocorrências de comportamentos subversivos do público feminino na sociedade paraense. Estes modos desviantes precisavam ser moldados segundo os antigos paradigmas educacionais que eram alicerçados em uma pedagogia moralizante no âmbito dos intitutos religiosos onde, porventura, eram disseminadas formas discursivas que foram cristalizadas em uma sociedade patriarcal, classista e racista. Portanto, esse levantamento de dados enfatiza um recorte relevante sobre o cenário da História da educação de mulheres entre as primeiras décadas do século XX em Belém, a partir dessas fontes literárias.

Dentre esses sujeitos transgressores, estavam as meninas “demônios” e as prostitutas, as quais fugiam dos preceitos sociais. Sobre as primeiras, a Igreja Católica disseminava o discurso sobre elas que eram possuídas por espíritos malignos quando faziam peraltices, quebravam as regras do colégio, especialmente nos horários reservados para o jejum, além da insônia que ocasionava pensamentos pecaminosos envolvendo carícias amorosas antes do matrimônio e outros considerados crimes.

Com relação às prostitutas, as meninas de família deveriam manter distância daquelas, uma vez que estas representavam uma má conduta para a sociedade da época e elas poderiam consequentemente desviar as jovens para os caminhos da prostituição. Outrossim, propagava-se o discurso de que havia diferenças entre a mulher para casar e a mulher para não casar. Sendo assim, o modo de vida delas era marcado por uma péssima reputação em que até mesmo as crianças não poderiam ter qualquer aproximação. Como exemplificação dessa pessoa transgressora, tem-se as personagens Dona Isa e Diana em *Menina que vem de Itaiara*, como também a amante de Alírio e as lembranças de Irene sobre a Maria Peguei-te em *Estradas do*

Tempo-Foi.

Quadro 2 - Categoria 2 Colégio interno

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	152, 153, 154, 155, 156-157	Uniforme e trajetória escolar
Menina que vem de Itaiara	199	Negócios do pai X colégio interno
Menina que vem de Itaiara	200	Modelos de meninas que estudaram no internato
Menina que vem de Itaiara	201-202	Colégio interno ou aprender a costurar
Menina que vem de Itaiara	204	Desejo de Seu Geraldo era internar Irene
Menina que vem de Itaiara	205	Organização da entrada de Rosa no convento
Menina que vem de Itaiara	206	Carta da superiora
Estradas do Tempo-Foi	14, 15, 21, 22, 29,38, 39, 47, 64 e 159	Cotidiano do Internato
Estradas do Tempo-Foi	19	Enxoval
Estradas do Tempo-Foi	20	Objetivo da entrada de Irene no colégio (fala de Dona Adélia)
Estradas do Tempo-Foi	21	Irene estudando para fazer a prova de admissão no internato
Estradas do Tempo-Foi	27	Aprovação de Irene
Estradas do Tempo-Foi	30-31	Seu Geraldo admirava o quadro das formadas
Estradas do Tempo-Foi	32	Chegada de Irene ao Colégio Santo Amaro
Estradas do Tempo-Foi	74, 75 e 92	Férias
Estradas do Tempo-Foi	125, 137, 142, 161 e 198	Internato: prisão
Estradas do Tempo-Foi	189, 190	Formatura
Estradas do Tempo-Foi	196	Chegada de Sor Nogueira ao Colégio Santo Amaro

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanesas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

Esse quadro 2 apresenta 41 situações relacionadas ao colégio interno no contexto da capital paraense, especificamente na instituição de ensino Santo Amaro onde se percebe o prestígio social das meninas que estudavam nesses institutos religiosos. Tendo essa perspectiva em vista, elas eram consideradas modelos de meninas na sociedade. Ademais, o cotidiano, enxoval, disciplina, ensino rígido, o enclausuamento e outras subcategorias aparecem com frequência, principalmente na segunda obra literária.

Quadro 3 - Categoria 3 Religiosidade

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	09	Procissão do Senhor morto
Menina que vem de Itaiara	54	Preparação de Irene para o Catecismo
Menina que vem de Itaiara	61-62	Missa das seis no domingo
Menina que vem de Itaiara	69	Ensino do catecismo
Menina que vem de Itaiara	75	Catecismo
Menina que vem de Itaiara	77	Descrição do vestido da primeira comunhão
Menina que vem de Itaiara	77	Contemplar Célia (Tia de Rosa, amiga de Irene) na igreja
Menina que vem de Itaiara	81	Círio: 15 vestidos da prima Doninha e pagar promessa
Menina que vem de Itaiara	103-104	Reza pela vida de Stela (irmã de Irene)
Menina que vem de Itaiara	147, 148, 149-150	Sessão espírita
Menina que vem de Itaiara	150	Protestantes
Menina que vem de Itaiara	150	Catolicismo
Menina que vem de Itaiara	173,174, 175, 176, 177, 178-179	Marujada
Estradas do Tempo-Foi	40	Formação cristã
Estradas do Tempo-Foi	54 e 142	Terço
Estradas do Tempo-Foi	74, 75 e 92	Procissão
Estradas do Tempo-Foi	98	Romaria Corpus Christi
Estradas do Tempo-Foi	149, 156, 157, 161 e 165	Retiro espiritual
Estradas do Tempo-Foi	158, 170	Processo de libertação

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanescas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

No Quadro 3, aparecem 38 acontecimentos referentes à religiosidade. Dentre esses fatos, é observável com mais ênfase o discurso da Igreja Católica. Em virtude dessa eventualidade, percebe-se que as aulas de catequese, assim como o ensino voltado para os princípios e valores cristãos no Colégio Santo Amaro poderiam influenciar, de fato, na educação feminina. Desse modo, as narrativas frisam a participação das personagens em eventos católicos, dentre eles, destacam-se: catequese, missa, reza do terço, procissão, Romaria Corpus Christi e Retiro Espiritual.

Quadro 4 - Categoria 4 Trajetória Educacional

ROMANCE	PÁGINA (S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	13	Educação
Menina que vem de Itaiara	19-20	Externato Santo Afonso
Menina que vem de Itaiara	21	Educação tradicional
Menina que vem de Itaiara	22	Grupo Escolar Doutor Brandão
Menina que vem de Itaiara	22	Senso comum X Conhecimento
Menina que vem de Itaiara	30	Aprendizagem de Xonda
Menina que vem de Itaiara	31-34	Aulas, professores, colegas e dificuldades
Menina que vem de Itaiara	39	Seu Geraldo (pai de Irene): leituras e escrita
Menina que vem de Itaiara	52	Dificuldade para estudar
Menina que vem de Itaiara	92	Aprendizagem com os avós
Menina que vem de Itaiara	106-107	Escolas na cidade. Escola de Reforço
Menina que vem de Itaiara	109, 110-111	Gazetar aulas
Menina que vem de Itaiara	122, 123, 124-125	Aprender a tocar piano
Menina que vem de Itaiara	169	Leituras
Menina que vem de Itaiara	173	Aprovação com boas notas
Menina que vem de Itaiara	181	Estudos em casa
Menina que vem de Itaiara	204-205	Notas baixas em matemática
Estradas do Tempo-Foi	21	Estudo
Estradas do Tempo-Foi	44	Irene aprendeu a falar Francês
Estradas do Tempo-Foi	54, 67, 68, 110, 111, 136, 137	Giro
Estradas do Tempo-Foi	60	Aula de Matemática
Estradas do Tempo-Foi	200	Aldora aprendeu a disciplina no noviciado, no internato

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanesecas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

O Quadro 4 apresenta 37 situações relacionadas à trajetória educacional feminina no contexto da Amazônia paraense. Inicialmente, a fonte secundária descreve a educação da jovem Irene em diferentes instituições de ensino na cidade fictícia de Itaiara, tais como o Externato Santo Afonso e o Grupo Escolar Doutor Brandão.

É notável que, no período de 1920 a 1930, a personagem enfrentava dificuldades de aprendizagem, particularmente em Matemática, devido ao eixo paradigmático educacional então vigente. Essa dificuldade resultou em sua desmotivação pelos estudos. Contudo, o reforço escolar associado aos estudos domiciliares revelou-se essencial. Essa combinação permitiu que Irene fosse aprovada com boas notas na prova de admissão do colégio interno Santo Amaro, onde o ensino rígido das freiras, pautado nos princípios do catolicismo, provavelmente contribuiu para a modelagem de seu comportamento e sua preparação para a vida em sociedade.

A análise da fonte principal revela o alto padrão do ensino, evidenciado pela inclusão de disciplinas como a Língua Francesa. Esse conhecimento de distinção era estrategicamente unido ao disciplinamento imposto pelo educandário das freiras, visando que as jovens pudessem modelar seu comportamento, adquirir a cultura necessária para a ascensão social e cumprir as expectativas de gênero, que estavam atreladas ao modelo burguês de feminilidade.

Quadro 5 - Categoria 5 Brincadeiras

ROMANCE	PÁGINA (S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	11-12	Brincar com outras meninas
Menina que vem de Itaiara	20-21	Brincadeiras com as filhas da Loló
Menina que vem de Itaiara	26	Bodoque
Menina que vem de Itaiara	35	Brincadeiras perigosas
Menina que vem de Itaiara	43	Brincadeira
Menina que vem de Itaiara	50	Irene brincava como menino
Menina que vem de Itaiara	86	Brincadeira no arraial
Menina que vem de Itaiara	88, 189	Brincadeiras no quintal
Menina que vem de Itaiara	91	Irene como brinquedo
Menina que vem de Itaiara	93	Brincadeira e inveja dos meninos
Menina que vem de Itaiara	95	Brincadeiras no quintal
Menina que vem de Itaiara	107	Brincadeiras
Menina que vem de Itaiara	166	Quatro-cantos
Menina que vem de Itaiara	189	Brincadeiras no quintal
Estradas do Tempo-Foi	57	Bole-bole
Estradas do Tempo-Foi	88	Beisebol e corridas
Estradas do Tempo-Foi	100	Bole-bole
Estradas do Tempo-Foi	186	Beisebol

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanescas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

No Quadro 5, encontram-se 21 eventualidades de brincadeiras realizadas por crianças, visto que no romance 01 o ato de brincar acontecia geralmente em um lugar específico: o quintal. Ademais, não se admitia naquele tempo que as meninas participassem de determinadas brincadeiras, como por exemplo, o bodoque, por este ser considerado exclusivo do gênero masculino. Em virtude de desvio das normas sociais, qualquer adulto poderia repreendê-las, caso vissem tal fato desse. Já no romance 02 apareceram apenas 04 vezes o entretenimento entre as moças internas, dentre eles foram: bole-bole, beisebol e corridas.

Quadro 6 - Categoria 6 Lembranças

ROMANCE	PÁGINA(S)	TÉMATICA
Menina que vem de Itaiara	9	Mudança de Buritizal para Itaiara
Menina que vem de Itaiara	20	Infância e educação na Vila Arlindo
Menina que vem de Itaiara	57, 58, 59-60	Vinda do primo Xonda
Menina que vem de Itaiara	166-167	Vestido
Estradas do Tempo-Foi	16-17	Itaiara, pai e a carta da superiora
Estradas do Tempo-Foi	25	Avô e prima
Estradas do Tempo-Foi	30	Itaiara
Estradas do Tempo-Foi	172	Maria Peguei-te
Estradas do Tempo-Foi	189	Helô, Carla e Irene
Estradas do Tempo-Foi	195	Memórias e Infância
Estradas do Tempo-Foi	200	Helô e Carla
Estradas do Tempo-Foi	202	Lembrança nas aulas de Teorema
Estradas do Tempo-Foi	207-208	Meninas internas

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanesas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

No Quadro 6, percebem-se 19 ocorrências dos momentos vinculados às lembranças vivenciadas por personagens femininas nas duas produções literárias. Em *Menina que vem de Itaiara*, as rememorações estavam atreladas às experiências vivenciais da protagonista Irene desde o início da trama. Enquanto em *Estradas do Tempo-Foi*, a técnica do *flashback* na narrativa perpassa não apenas pelas memórias de Irene, mas também de outras estudantes internas. Além de tudo, esse retorno ao passado em ambas evidencia períodos da infância e da educação.

Quadro 7 - Categoria 7 Condição social

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	199, 200-201	Negócios do pai X internar Irene no colégio interno
Estradas do Tempo-Foi	36, 37, 48, 49, 69, 85 e 87	Diferença social
Estradas do Tempo-Foi	41, 43, 87, 93 e 96	Pensionistas ricas
Estradas do Tempo-Foi	43, 93, 176 e 177	Pensionistas pobres

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise das obras romanesas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

O Quadro 7 mostra 19 casos relacionados à condição social das internas e à forma como elas eram tratadas em decorrência da situação financeira de cada uma. Essa diferença social influenciava, inclusive, no tipo de ensino que elas recebiam. Partindo deste pressuposto, as pensionistas ricas tinham acesso às práticas educativas distintas daquelas pensionistas com um menor poder aquisitivo.

Quadro 8 - Categoria 08 Reclusão feminina

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	49	Moça enfiada
Menina que vem de Itaiara	130 , 131, 132,133, 134, 135, 136, 137-138	História da Dona Célia (reclusão)
Menina que vem de Itaiara	174	Reclusão da amiga Rosa por causa da tia Célia
Estradas do Tempo-Foi	125	Vida do internato: sem levar sol (Heloísa)
Estradas do Tempo-Foi	137	Desforras do enclausuramento
Estradas do Tempo-Foi	142	Meses de enclausuramento
Estradas do Tempo-Foi	161	Internato: claustro
Estradas do Tempo-Foi	198	“Três mundos no convento: pensionistas, órfãs e clausura das irmãs”

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise das obras romanesecas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

O Quadro 8 apresenta 16 ocorrências que estabelecem uma relação de semelhança entre o colégio em regime de internato e o enclausuramento, uma vez que as severas regras da instituição de ensino mantinham as internas por um longo período na parte interna do espaço escolar, além delas serem obrigadas a seguirem rigorosamente as ordens estabelecidas pelas freiras, caso contrário eram punidas por causa da desobediência. Dentre os castigos, eram aplicados frequentemente: jejum e ficar sem recreio.

Quadro 9 - Categoria 9 Relacionamentos amorosos

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	148	Maurício: primeiro namorado de Irene
Menina que vem de Itaiara	182-183	Maurício
Menina que vem de Itaiara	190, 191-192	Namoro na escola
Estradas do Tempo-Foi	79	Heloísa e Adelmo
Estradas do Tempo-Foi	166	Casamento: Mulher X Amante
Estradas do Tempo-Foi	197	Casamento de Madre Cerqueira
Estradas do Tempo-Foi	209	Carla: vocação para casar
Estradas do Tempo-Foi	210	Esposo de Carla já era casado
Estradas do Tempo-Foi	211-212	Irene: caso amoroso com um padre
Estradas do Tempo-Foi	213	Lena e Dr. Dias Junqueira (casaram)

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise das obras romanesecas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

No Quadro 9, percebem-se 14 ocorrências de relacionamentos amorosos em ambas as narrativas. É notável os namoros desde a primeira narrativa em que a protagonista começa a namorar o jovem Maurício. Posteriormente, na próxima narrativa mais dois relacionamentos merecem atenção do público leitor, como no caso, a relação entre Heloísa e Adelmo, como também Aldora e Alírio. No entanto, o desfecho da segunda obra torna-se interessante, porque nenhuma das protagonistas casaram ao final da trama, abrindo espaço para a estudante Lena que se casou com o Drº. Dias Junqueira e Madre Cerqueira que abandonou a vida religiosa para se dedicar ao matrimônio.

Quadro 10 - Categoria 10 Prendas domésticas

ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	25	Astésia era menina exemplar: costurava, bordava
Menina que vem de Itaiara	112	Momento da costura
Menina que vem de Itaiara	201-202	Colégio interno ou aprender a costurar
Estradas do Tempo-Foi	17	Olga Bandeira: professora de costura e bordado
Estradas do Tempo-Foi	186, 187,188, 189-190	Aulas de prendas domésticas
Estradas do Tempo-Foi	215-216	Destino

Fonte: elaboração própria, a partir da análise das obras romanesas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

No Quadro 10, evidenciam-se 14 casos de prendas domésticas na educação feminina naquela época, uma vez que as meninas que tinham essas habilidades atreladas à costura e ao bordado eram tidas como um modelo na sociedade. Tendo essa concepção em vista, o colégio interno destinava às moças órfãs esse tipo de aula no currículo, como por exemplo, a personagem Aldora que vivenciou as aulas de prendas domésticas no internato devido à condição de orfandade.

Quadro 11 - Categoria 11 Freiras

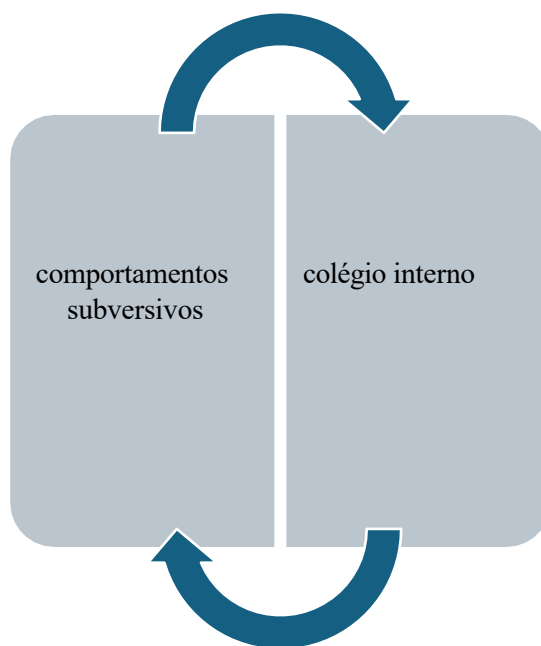
ROMANCE	PÁGINA(S)	TEMÁTICA
Menina que vem de Itaiara	200	Medo do castigo das freiras
Estradas do Tempo-Foi	15, 110 e 177	Poder das freiras
Estradas do Tempo-Foi	17-18	Concepção de freiras
Estradas do Tempo-Foi	112, 177-178	Conflitos entre freiras

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da análise das obras romanesas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* (2024).

O Quadro 11 apresenta os 9 principais episódios que enfatizam o discurso dominante da Igreja Católica no Colégio Santo Amaro. Isto porque havia no referido instituto relações de poder entre as freiras e internas que eram mascaradas por formas discursivas cristalizadas na sociedade. Assim sendo, as famílias das internas acreditavam que o ensino rígido das religiosas poderia moldar o comportamento das jovens naquela época.

A partir das obras romanesca analisadas, ressalta-se que os comportamentos considerados subversivos na sociedade da época precisavam ser transformados. Com essa finalidade, o internato impunha seu poder de disciplinamento às jovens, com o objetivo de moldar um comportamento padronizado para a mulher belenense. Como se pode observar na Figura 7, a intensificação com maior frequência deste eixo temático a seguir:

Figura 7 - Comportamentos



Fonte: elaboração própria (2025)

É válido ressaltar que o “comportamentos subversivos” e “colégio interno” são considerados os principais elementos sógnicos ideologizados presentes na obra romanesca para esta pesquisa. Esse conteúdo ideológico na produção literária faz parte da realidade exterior com significados universais e, ainda, atravessaram uma outra realidade, devido à produção de sentidos e significados que se pode analisar.

O principal elemento sógnico a ser analisado reside nos comportamentos subversivos das internas. Isso se deve ao fato de que algumas delas apresentavam uma conduta transgressora — a exemplo da protagonista Irene e de sua amiga Lena, que se juntavam a outras internas para

violar as regras do internato, sobretudo no momento do jejum —, o que as insere na categoria das “moças desviantes”. As desordens provocadas por esse grupo confrontavam diretamente a ordem e a disciplina do instituto. Por conseguinte, as práticas punitivas eram aplicadas a qualquer desobediência, visando a servir de exemplo e reforço disciplinar para as demais estudantes. Essa dinâmica é ilustrada logo no primeiro “crime” praticado pelas internas no início da narrativa: “A campa tocou, fim do recreio, as filas passaram. Pequenas, médias, maiores, olhavam com grandes olhos o bando de moças de castigo, espanto que aumentava, sem medida, ao ver Aldora” (Celina, 1971, p. 64).

Outro elemento considerado relevante é o “colégio interno”, visto que este representava uma prisão onde as meninas eram enclausuradas, como se fosse uma espécie de reclusão feminina para elas aprenderem a se comportar socialmente de acordo com os princípios da Igreja Católica quando fossem adultas. A alegação era de que esse período de claustro poderia contribuir para a formação cristã delas. Para isso, “Longas horas vagando, terço na mão, pelo claustro, pelos sombrios caminhos do quintal” (Celina, 1971, p. 142).

Este elemento sócnico é tão importante que ilustra a capa do livro, no qual é possível observar a imagem de um enclausuramento com as cores escuras e claras que apresentam uma carga semântica muito significativa para compreender essa relação de poder que silenciava as vozes das pensionistas pobres e ainda o conflito entre sagrado X profano, bem X mal, anjo X demônio, etc. De fato, o internato configura uma instituição total, como aponta Goffman (2015, p. 22): “A instituição total é um híbrido social, parcialmente comunidade residencial, parcialmente organização formal; aí reside seu especial interesse sociológico (...). Em nossa sociedade, são as estufas para mudar pessoas”. Isso evidencia o controle exercido sobre a vida das estudantes internas no instituto religioso. Ademais, a própria opressão vivenciada no colégio ajuda a caracterizar essa instituição.

Frente a esses dois relevantes elementos sócnicos, pode-se interpretar que as moças desviantes eram enclausuradas no internato, porque elas precisavam aprender a se comportar no meio social. Para isso, o ensino rígido no colégio se fazia necessário, para que os familiares não as perdessem para a prostituição nem elas tivessem pensamentos pecaminosos que pudessem desviá-las para tais caminhos tortuosos, por exemplo. Tendo em vista que havia os “Perigos do século, do mundo” (Celina, 1971, p. 41).

Nessa discussão, a obra literária estabelece o confronto entre a “moça ideal” e a “moça desviante”, dualidade frequentemente apresentada pelas personagens femininas e associada metaforicamente à imagem de anjo e demônio. Aldora, por exemplo, encarna o modelo idealizado da mulher ao seguir rigorosamente os princípios e valores cristãos, enquanto Irene

se distancia dessa idealização por sua constante quebra de regras sociais. Essa oposição reflete dois comportamentos completamente distintos diante das expectativas sociais, e é ilustrada no contraste entre as atitudes das duas personagens. A conformidade de Aldora é percebida em sua retidão: “Aldora via tudo com olhos outros, justos, claros, sem nenhuma prevenção” (Celina, 1971, p. 98). Por outro lado, a transgressão impulsiva de Irene é evidente na descrição de suas ações subversivas: “A Irene, num pulo foi e veio, por detrás dos pés de croto, nem ninguém bispou (...) vai levar castigo (...)” (Celina, 1971, p. 52).

Partindo deste pressuposto, considera-se o signo como um fenômeno social, porque está ligado às experiências vivenciadas no mundo exterior. Por essa abordagem filosófico-linguística, acredita-se que tudo que é ideológico possui uma certa carga semântica. Essa condição ideológica do signo parte de determinações históricas. Haja vista que, naquela época passada, a mulher deveria ser doutrinação segundo os princípios da Igreja Católica porque ela era concebida como o “Anjo do Lar”⁸.

Bakhtin/Volóchinov (2021) enfatiza uma ideologia de base marxista numa perspectiva filosófica e não econômica em que os mencionados teóricos julgam como uma falsa consciência. Por este motivo, esta assume uma função ideológica. Outrossim, é possível frisar uma relação estabelecida entre consciência, ideologia e linguagem caracterizada como signo ideológico. Com base nessa discussão, observa-se que o signo ideológico formará a consciência individual, a qual é resultado da interação, a título de exemplo, entre freiras e internas. Desta forma, a consciência é socioideológica.

É relevante entender que a formação ideológica de determinadas práticas discursivas é resultado do discurso de outrem. Isto porque a multiplicidade de vozes que é denominada de polifonia influencia na formação de uma ideologia. Por conseguinte, o discurso é um fenômeno social que se origina do diálogo entre os sujeitos, dessa interação social entre os interlocutores. Em outras palavras, percebe-se que a formação discursiva das internas apresenta o discurso ideológico das religiosas, visto que a própria consciência social delas foi sendo formada graças ao discurso alheio, o qual é carregado de ideologias. Deste modo, pôde-se observar que o discurso dominante das irmãs Doroteia era disseminado entre as estudantes. Isto provocava um conflito entre as pensionistas ricas X pensionistas pobres simbolizada, a título de exemplo, pelas personagens Heloísa X Irene.

⁸ É uma personificação criada pela escritora inglesa Virginia Woolf. Trata-se de uma persona que encarna o ideal feminino de abnegação e pureza. Essa perspectiva de Woolf refere-se a um espírito feminino calmo e submisso assumido durante a escrita de seus textos. Neste contexto, a autora buscava eliminar essa personificação para exercer sua liberdade intelectual e profissional.

Partindo deste princípio, o discurso pode ser considerado dominante ou dominado, em virtude da ideologia que se considera inerente às práticas discursivas. Tendo em mente que o discurso do outro sempre está presente em um discurso. Isto porque o signo é considerado móvel e, conseqüentemente, ocasiona uma mudança discursiva. Por esta razão, justifica-se a própria transformação da personagem Irene, uma vez que ela pode ser representada pela mudança de Itaiara para Belém, a qual significa também a passagem para a puberdade e, inclusive, a formação da (auto)consciência desta protagonista.

Além do mais, os principais elementos sógnicos revelam que as meninas que apresentavam um comportamento subversivo precisariam passar por um processo de mudanças comportamentais condizentes com os princípios e valores morais do catolicismo. No caso, a vida encarcerada no educandário das freiras, hipoteticamente, seria a forma encontrada para moldar essa clientela feminina. Sendo assim, o arquétipo de mulher idealizada pela sociedade republicana estava vinculada aos princípios da Igreja Católica.

A Seção III será dedicada à contextualização histórica e socioeconômica do Pará no período republicano. Este segmento abordará os principais fatos do ciclo da economia gomífera (ascensão e declínio da borracha) e o impacto dessas mudanças na capital. Em seguida, será dada ênfase às transformações ocorridas na educação das/para as mulheres em Belém, com análise das práticas de disciplinamento e o surgimento das figuras femininas transgressoras no contexto das instituições de ensino

SEÇÃO III



*HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM BELÉM DO PARÁ NO
PERÍODO REPUBLICANO (1920-1930)*



Fonte: Cunha Silva (2020)

3.1 Contextualização de Belém do Pará: entre o apogeu da borracha e a crise econômica

Para compreender a historiografia da educação no Pará, entre os anos de 1920 a 1930, faz-se necessário recapitular um momento histórico que mudou os rumos da região amazônica, sobretudo, a sociedade belenense na virada do século XIX para o século XX. Em virtude dessa importância, o *Boom* da borracha na Amazônia, que ficou conhecido como um dos fatores influentes no período da *Belle époque*, considera-se essencial para o entendimento do sistema educacional vigente no período republicano, pois este episódio histórico causou impactos tanto na sociedade quanto no campo da educação.

Cunha Silva (2020) evidencia que esse episódio marcou a História do Pará de modo significativo em diversos aspectos, tais como: social, político, econômico e, inclusive, educacional. Nessa concepção, esse fato torna-se relevante para compreender o sistema de ensino vigente do fim do século XIX e início do século XX. Isto porque tanto o auge quanto o declínio da economia gomífera influenciaram, sobretudo, a educação paraense.

Em meados do século XIX, o ciclo da borracha teria alavancado o desenvolvimento econômico na Província do Grão-Pará. Isso acarretou um fluxo migratório intenso de nordestinos em busca de melhoria de vida. Além do mais, a demanda internacional ativou a produção e a exportação da borracha de um modo tão poderoso que eclodiu o fenômeno da economia gomífera na região nortista.

Frente ao auge das riquezas advindas com o desenvolvimento da economia do látex, houve o processo de reurbanização em Belém (PA), como um dos aspectos imprescindíveis dos instantes de modernidade na capital belenense. Entretanto, apenas a construção arquitetônica não era considerada suficiente, mas também o comportamento do indivíduo precisava passar por um processo de civilização. Sob essa perspectiva,

O embelezamento da cidade e o ar de progresso e modernidade fez com que, no cenário internacional, Belém ficasse conhecida como a “francesinha do Norte”. A elite econômica – composta pelos barões da borracha, comerciantes, políticos e seus principais reformadores – seguiu o ideário de modernidade nacional (Alves, 2018, p. 141).

Para Sarges (2010), as mudanças ocorridas na capital, em decorrência do ciclo da borracha, representaram significativamente a materialização da modernidade, a partir de construções arquitetônicas, como também a própria formação de uma elite paraense que estava relacionada ao modelo padronizado do que era considerado moderno dentro da sociedade. Por esse prisma, é notório o cenário de mudanças com os avanços da modernidade, uma vez que a capital paraense ficou entre as cidades *boom* desse fenômeno gomífero no país, assim como

São Paulo e Rio de Janeiro. Desse modo,

As alterações na cidade de Belém proporcionaram à capital paraense a instalação de igrejas, palacetes, grandes prédios públicos e comerciais, peças de mobiliário modernas, decorações, instalações de redes de esgoto, redes de distribuição de água e gás, construção de feiras, hospitais, entre outros locais. Todas essas alterações eram inspiradas no modelo francês de urbanização (Cunha Silva, 2020, p. 92).

Partindo deste pressuposto, o contexto da *Belle époque* implicou diversas transformações ocorrentes em Belém, principalmente com a reforma de Antônio Lemos⁹ em que foi possível notar a construção de estruturas arquitetônicas semelhantes ao modelo parisiense. Outrossim, a estética, o comportamento, o vestuário, as etiquetas, enfim, tudo era inspirado na cultura francesa. Haja vista que

Projetar Belém nos finais do século XIX como uma cidade civilizada exigia de Antônio Lemos medidas de planejamento de reforma principalmente sobre os hábitos da população. O intendente constatou que grande parte dos belenenses, sobretudo, da população pobre, não possuía um comportamento civilizado compatível com os modelos de comportamentos dos europeus (Alves, 2015, p. 40).

Nessa lógica, Alves (2015) assevera que o crescimento da economia da borracha interferiu na migração estrangeira no século XX, principalmente em Belém. Por conta desse processo migratório, muitas crianças oriundas de famílias pobres chegavam à cidade debilitadas e, conseqüentemente, a tendência era aumentar o índice da mortalidade infantil.

Em meio a esse cenário social paraense, surgiram os asilos para abrigar as crianças órfãs e desvalidas, de modo que, inicialmente, essas instituições apresentavam apenas o caráter de asilo. Cabe ainda ressaltar que esses espaços de recolhimento abrigavam separadamente essas crianças de acordo com o sexo de cada uma.

A partir de certo tempo, os espaços de acolhimento implementaram ações educativas. Ou seja, os institutos começaram a funcionar em regime de internato. Assim sendo, educar esses indivíduos passou a ser concebida como uma estratégia fundamental para acompanhar o processo civilizatório na capital, além de esses projetos serem julgados como medidas higienizadoras. Assim,

⁹ Historicamente, é a mais polêmica figura da política paraense da República Velha. Sobre ele muito se escreveu, mas nunca ninguém lhe fez uma análise imparcial. E nem podia. Devido à complexidade de seu caráter, ao domínio absoluto de sua oligarquia, tinha de ter os áulicos que aumentavam as suas virtudes e os descontentes que exageravam os seus defeitos (Rocque, 1996, p.18).

Foram inúmeras as falas que retrataram um país indolente, de povo preguiçoso, sem cultura, de hábitos suspeitos, atrasado, indiferente, impulsivo, enfim, uma infinidade de adjetivos desqualificadores. Nesse sentido, a população se tornou objeto da ciência através das práticas dos médicos, higienistas, dos discursos eugênicos, das novas ideias pedagógicas (Veiga, 2003, p. 56).

Por essa discussão teórica, é possível perceber que os esforços foram tamanhos para remodelar o povo brasileiro, mais precisamente a população paraense para que se enquadrasse nesse perfil civilizatório apreciado no auge da modernidade em Belém. Nessa perspectiva, as ações educativas identificadas na época da primeira República foram vistas como formas apreciadas para ajustar o comportamento da população paraense. No entanto, o formato educacional dos internatos, por exemplo, entrava em conflito com a educação laica, gratuita e obrigatória difundida no advento da República.

Outro ponto importante foi a política higienista em Belém, ocorrida no período transitório do século XIX para o XX que marcou também a História da Educação no Pará, uma vez que as frequentes inspeções médicas diagnosticaram e, conseqüentemente, notificaram alguns espaços de internamento que não estavam seguindo os protocolos sanitários necessários para o bom funcionamento da instituição de ensino. Como exemplo, tem-se o caso do internato Orphelinato Paraense, que era destinado ao público feminino, mas de onde as discentes tiveram de ser transferidas para outro estabelecimento, em decorrência de um surto epidemiológico de sarampo. Como se pode observar:

Em meados do anno, infelizmente, não foi bom o estado sanitario, do estabelecimento: desenvolvêra-se ahí forte epidemia de sarampo, que, sem embargo dos rigores prophylaticos observados, accometteu a maior parte das alumnas. Comtudo, não tivemos o desgosto de constatar um só caso fatal. Ao ter alta a ultima doente, fôram as orfãs removidas para o edificio do Asylo de Mendicidade onde permaneceram emquanto o Orfanato passava por uma completa desinfecção (Belém, 1905, p. 306).

Por esse ângulo, é notável que a conjuntura na mudança do século XIX para o XX apresenta cruzamentos com marcos históricos da Primeira República no Pará, visto que o período republicano atravessava também essa fase transitória. Contudo, constatou-se, ainda, uma educação com características da fase imperial, bem como colonial, mediante a qual a Igreja provavelmente doutrinava a clientela estudantil sob os princípios do catolicismo conservador. Vale ressaltar que

Numa cidade como Belém, que na virada do século estava em ritmo de certo crescimento em virtude da economia da borracha, as ocupações para crianças giravam em torno de trabalho no comércio local, destacando-se a tarefa de caixeiro em mercearias, padarias, lojas de fazenda. Esse trabalho quase sempre era muito mal remunerado, além de expor esses pequenos trabalhadores a toda sorte de arbitrariedades por parte dos adultos (Lacerda, 2002, p. 397).

Nessa concepção, já se poderiam verificar as consequências decorrentes da crise da economia da borracha na década de 1910, visto que o fluxo migratório de pessoas pertencentes às famílias pobres, como a título de exemplo, a migração cearense na cidade de Belém, ou mesmo indivíduos interioranos paraenses que migraram de seus lugares para a capital, obrigou mulheres e, inclusive, crianças a trabalharem de forma mal remunerada para contribuir com o sustento familiar.

Com base nessa realidade social, entende-se que o declínio do extrativismo gomífero, conseqüentemente, influenciou o campo da educação, já que as minorias sociais precisavam abandonar os estudos em virtude, principalmente, de suas condições precárias para sobreviver na capital, haja vista que “No Pará, os abalos financeiros ocorreram fortemente com a queda do preço da borracha no mercado internacional” (Campos, 2024, p. 62). Assim,

A cidade de Belém, capital do estado do Pará, nos decênios iniciais do século passado sofreu um grande fluxo migratório de mulheres provenientes de localidades do interior do estado e de classes sociais desfavorecidas, com o objetivo de trabalhar fora do lar e mudar a condição social de pobreza. Nesse cenário, muitas mulheres de baixa renda, adultas, e crianças, levadas pela necessidade de buscar instrução e poder exercer uma profissão remunerada, passaram a atuar como doméstica nas casas belenenses. Em sua maioria ganhando pouco ou nenhum salário, devido à percepção de seus papéis como “cuidadoras” e ao fato de trabalharem e viverem na residência dos patrões, sendo consideradas “membros da família” (Nery, 2024, p.03).

Partindo desse pressuposto, é nítido o processo migratório de mulheres para Belém, com a finalidade de estudar, uma vez que entre as décadas de 1920-1930 o ensino ainda era muito precário nos interiores. Logo, as promessas do estudo e o trabalho doméstico em casas de famílias na capital implicavam a responsabilidade precoce, como se elas fossem já adultas. Isso ocorreu na vida de muitas meninas que deixavam suas famílias para serem entregues à própria sorte.

O fato é que se percebe que havia baixo índice de escolarização nas escolas do interior. Por esse motivo, muitos migravam da zona rural para estudar em Belém. Com isso, para garantir o sustento na capital, elas acabavam trabalhando em pontos comerciais ou na função doméstica em casa de família.

Outro aspecto importante da educação eram as diferenças entre as escolas pública e privada, visto que aquelas apresentavam condições desfavoráveis ao serem comparadas com estas, inclusive, quanto à estrutura física. Além do mais, o ensino estava mais centrado na capital belenense e, em virtude dessa situação, percebe-se que o acesso à educação era, de fato, escasso.

Ademais, algumas medidas educacionais foram implementadas nos anos de 1920 para reverter esse quadro, tais como: a criação do serviço de educação, abertura de escolas técnicas e superiores, criação da Escola de Belas Artes, expansão das escolas primárias e ensino feminino etc. Em contrapartida, essas políticas educacionais não contemplavam toda a população da Amazônia paraense, pois elas beneficiavam mais as classes elitistas da capital, enquanto as localidades mais distantes, como no caso, os ribeirinhos não tinham acesso a essas políticas públicas. Em face disso, os índices de analfabetismo tiveram um crescimento exorbitante, em decorrência dessa crise do látex, além do aumento das desigualdades na oferta de ensino entre cidade/interior, redução de verbas, dentre outros entraves.

Com a Revolução de 1930, ocorreram outras transformações no sistema educacional paraense influenciadas pela Era Vargas¹⁰, dentre elas, destacam-se: criação do Ministério de Educação e Saúde Pública; ampliação da oferta do ensino primário; investimento na formação de professores; ensino técnico, em especial relacionado à agricultura; campanhas de alfabetização; e outras ações educativas.

Campos (2024) argumenta que a eclosão do movimento de 1930 no Pará foi marcada por mudanças políticas, como, por exemplo, a nomeação do Tenente Magalhães Barata¹¹ ao cargo de governador do Pará no dia 12 de novembro de 1930, o que, conseqüentemente, determinou a influência de Vargas no Estado, de modo especial na educação pública. Além do mais, “Assim como Vargas, ele tentou encaminhar seu governo em direção à modernidade, apresentando-se na qualidade de solucionador dos problemas sociais, em nível regional” (Campos, 2024, p. 81).

É válido também ressaltar que o período varguista caracteriza-se, principalmente, pela influência do nacionalismo, pois a escola era um espaço fundamental para a promoção dos valores cívicos, como também patrióticos defendidos incansavelmente pelo governo de Getúlio Vargas. Essa supervalorização do que era julgado como nacional reforçava a ideia de pertencimento à pátria, mais precisamente ao projeto do governo federal.

Embora os esforços tenham sido tamanhos, as desigualdades regionais persistiram na década de 1930, visto que as políticas educacionais novamente favoreciam as áreas urbanas da capital belenense. No entanto, justamente nesse início da Segunda Fase da República, é que a educação é reconhecida como estratégia para o desenvolvimento econômico e social do país, conforme o pensamento varguista disseminado nessa época.

¹⁰ Período em que Getúlio Vargas governou o Brasil (1930-1945).

¹¹ Joaquim de Magalhães Cardoso Barata foi inventor federal no Pará no período de 1930-1935.

Acrescente-se, ainda:

O Estado, por sua vez, com promulgação da Constituição de 1934, inicia uma nova fase de regulação da sociedade brasileira com a inclusão de títulos específicos direcionados à família, à educação e à cultura. A educação foi definida como direito de todos, sendo dever da família e do Estado provê-la (Callou, 2023, p. 84-85).

Ademais, a Constituição de 1937 intensificou as diretrizes nacionalistas, autoritárias e centralizadoras do Estado Novo nos campos da educação e do trabalho. Nessa fase varguista, a educação era concebida como um controle social e uma forma de promover o nacionalismo nas instituições de ensino. Assim, “Barata promulgou inúmeros documentos regulatórios que promoveram grandes mudanças, incluindo a criação de secretarias, a reorganização da instrução pública e a criação de escolas” (Campos, 2024, p. 84).

Por conta desse ideário estadonovista, caracterizado por ideias fascistas, o ensino propedêutico foi reservado às classes mais favorecidas, já o profissionalizante, para as menos favorecidas no Pará. Neste contexto, “A inserção da formação para o trabalho na escola é entendida por Vargas no momento de incentivo ao trabalhismo como fundamental para formar as classes populares obedientes e cristãs (Callou, 2023, p. 86).

Nessa lógica social,

O controle da família também foi previsto durante o governo Vargas com a benção da Igreja, a partir da aprovação da atribuição constitucional dos efeitos civis ao casamento religioso. Isso possibilitou à Igreja alcançar sua legitimação do ponto de vista civil e cristão, promulgada em 1934, porém sancionada somente em 1937, reiterando que a família era constituída pelo casamento indissolúvel em seu artigo 124 (Callou, 2023, p. 86).

Nesse viés, é notório que as relações matrimoniais eram consideradas como um instrumento de controle social. Nesse desiderato, os educandários, possivelmente, doutrinavam uma formação cristã, de modo especial, os colégios em regime de internato, no que diz respeito à preparação feminina para ser boa esposa e boa mãe, segundo os princípios do catolicismo conservador. Ou seja, “Notamos que nessa conjuntura religiosa e estatal, do ponto de vista moral e político, arquitetam-se ações que buscam moldar a mulher e a família na sociedade conservadora” (Callou, 2023, p.88).

Em suma, é observável como a prosperidade do ciclo da borracha e, posteriormente, o declínio desta economia tiveram influências consideráveis nas formas discursivas materializadas na sociedade paraense com reflexos notórios na educação. Em virtude dessa discursividade, o ideal de civilização marcou profundamente o comportamento das famílias da elite local que determinava padrões europeus na própria educação das meninas.

Outra questão fundamental deve-se ao fato de que o colapso econômico do látex e a consecutiva eclosão do movimento de 1930 no Pará, consequentemente, tenham influenciado uma reconfiguração social, visto que o papel da mulher na sociedade passou por um processo de modificação. Ou seja, a prioridade na educação das mulheres não era mais a preparação para o casamento, mas, sim, para o universo do trabalho.

3.2 Educação de/para mulheres na capital paraense

Nos decênios iniciais do século XX, surgiram dois modelos de organização escolar encarados como fundamentais para compreender a História da Educação brasileira: o Grupo Escolar¹² e a Escola Normal¹³. O Grupo Escolar ofertava o ensino primário para a população, contudo se restringia à área urbana. A Escola Normal, por sua vez, destinava-se à formação de professores(as), o que proporcionou um aumento considerável de mulheres que tiveram o privilégio de passar por uma formação docente e receber um diploma para lecionar aulas no ensino primário.

Mas, dentre essas reformas educacionais, o destaque é dado à Escola Normal, mediante a qual a ascensão no magistério feminino se contrapôs ao histórico de exclusão. As pesquisas indicam que:

[...] as mulheres ficaram afastadas das escolas, tanto como alunas quanto como mestras, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iriam desempenhar na sociedade. No entanto, com o tempo, ocorreu a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino, embora o ensino fosse feito separadamente por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos e nunca as meninas estariam ao lado dos meninos na mesma sala de aula (Nery, 2023, p. 104).

Referindo-se particularmente à Escola Normal, essa modalidade de formação de professores apresentou um outro avanço significativo, uma vez que a clientela feminina

¹² O modelo de grupo escolar correspondia ao agrupamento de quatro ou mais escolas isoladas, constituída em um só edifício escolar destinado a oferecer o ensino primário à população em idade escolar, o qual incluía meninas e meninos. Essas edificações escolares, caracterizadas por suas grandes dimensões arquitetônicas, nitidamente inspiradas aos moldes e estilo dos palacetes europeus (Nery, 2023, p. 131).

¹³ A Escola Normal do Pará fora objeto de aspiração política e social que estiveram pautadas em um modelo de ensino e sociedade, modelo este que já evidenciamos em inúmeros momentos deste trabalho como sendo o parisiense. Desta maneira, não nos parece estranho a opção feita pelo modelo normalista de formação de professores, haja vista que este fora oriundo da França, na segunda metade do século XVIII, que inicialmente, por ocasião de sua gênese no século XVII, esteve sob a gerência da Igreja Católica e, posteriormente, fora instituído pelo Estado francês no período thermidor, devido proposição feita por Lakanal durante a Convenção Nacional francesa de 1794 (Malheiros, 2015, p. 2015).

aumentou de forma expressiva as salas de aula na função docente, apesar de o salário delas ser julgado inferior ao ser comparado com o salário dos homens naquele dado período. Sob essa ótica, observa-se que

[...] a diferença curricular acarretava na disparidade salarial e, consequentemente, reforçava a divisão dos papéis sociais entre os sexos. Isso ocorreu devido à lei de 1827, que excluía a disciplina de geometria da formação feminina, o que resultou em um salário menor para as professoras, já que os professores do sexo masculino, responsáveis por ensinar essa disciplina, recebiam remuneração mais elevada (Nery, 2023, p. 104).

Outro ponto importante se refere ao processo de restauração da Igreja Católica no decênio de 1920-1930, uma vez que o advento da República ocorreu em um momento fragilizado do catolicismo. Por essa razão, as relações entre Igreja e Estado foram consideradas favoráveis nas duas partes interessadas, pois a separação da Igreja e do Estado com a Promulgação da República não era concebida como vantajosa para a hierarquia eclesiástica, inclusive os governantes julgavam necessária essa aliança com o sistema clerical, haja vista que

O poder político via na Igreja um valioso apoio para a manutenção da ordem pública, conturbada pelos movimentos revolucionários que caracterizam esse período. A Igreja, por sua vez, se considerava como elemento importante no país para a manutenção da ordem constituída através da pregação de valores morais e religiosos (Azzi, 1977, p. 100).

Em outras palavras, observa-se a negociação entre Igreja e Estado, por conta dos interesses de ambas as partes. Deste modo, é notória a influência do catolicismo conservador em algumas instituições de ensino, por causa das oligarquias brasileiras que pretendiam civilizar o povo brasileiro sob os princípios católicos, com a finalidade de manter a ordem no país. Assim, com base nas pesquisas, pode-se afirmar que

[...] diversas práticas foram disseminadas para a consolidação do ideário republicano, como o Liberalismo e o Positivismo, concepções que se apresentavam como cura dos males sociais, da incivilidade, da ignorância, da imoralidade, dos comportamentos impatriotas e da insalubridade. Para que se conseguisse construir uma nova identidade nacional, houve a necessidade de investir em políticas governamentais a favor da Educação no Brasil (Oliveira, 2022, p. 19).

Partindo dessa concepção, é possível argumentar que a mudança do governo implicou, de fato, na produção do discurso de civilidade, a partir da educação. Ou seja, os indivíduos precisariam moldar os comportamentos considerados incivilizados, para que pudessem se transformar em sujeitos modernos. Nessa lógica social, a Igreja Católica foi vista como uma grande aliada na disseminação do discurso civilizatório, por meio de um formato educacional

alicerçado no evangelho.

Em *A Educação Nacional* (1985), de José Veríssimo, retrata-se justamente esse modelo educacional vigente no início do sistema republicano. Partindo desse pressuposto, o autor corrobora com um debate crítico acerca da realidade educacional brasileira nesse período, haja vista que

Este livro foi escrito logo após a proclamação da República. Não me arreceio de dizer que o foi com a máxima boa fé e sinceridade. Meditei-o e escrevi-o na doce ilusão e fagueira esperança de que o novo regime, que só o propósito de ser de regeneração para a nossa Pátria legitimaria, havia realmente de ser de emenda e correção dos vícios e defeitos de que os seus propagandistas, entre os quais me poderia contar, levaram mais de meio século a exprobar à monarquia (Veríssimo, 1985, p. 13).

Frente à tessitura crítica, Veríssimo (1985) fomenta reflexões relevantes sobre a função social da mulher, especificamente no Capítulo 7, intitulado *A Educação da Mulher Brasileira*. Nesse capítulo, é nítida a influência do sistema patriarcal na sociedade, considerando-se, ainda, nas formas discursivas da produção intelectual deste educador e historiador que afirma:

[...] não se quer fazer dela uma sábia, nem se lhe exige que percorra e aprofunde todos os conhecimentos humanos. Bastaria que ela não ignorasse o que nos mais essenciais deles, nas ciências gerais e abstratas, por exemplo, ou sequer em cada grupo lógico dessas ciências, há de essencial para o conhecimento do mundo e direção da vida. (Veríssimo, 1985, p. 122).

Nessa lógica social, é notável que a educação feminina se encontrava restrita na sociedade, visto que essas “educadoras de homens”, como denomina o autor, estavam sujeitas a educar o próprio lar. Ou seja, o papel secundário da mulher ainda se mantinha na sociedade, apesar de ela começar a ir além do ensino primário para o exercício do magistério.

Mas, embora ainda fosse necessário romper paradigmas educacionais que excluíssem o protagonismo da mulher no mundo social, a participação feminina era tida como uma vantagem relevante neste contexto histórico, uma vez que a mulher começou a adentrar espaços que antes eram ocupados exclusivamente pelo público masculino.

A esse respeito, é válido ressaltar que

Na verdade, Veríssimo acreditou, a princípio, que o regime republicano resolveria os problemas criados pela colonização e, nessa direção, foi um crítico contundente das políticas por ele promovidas. A República brasileira, na sua concepção, deveria superar os desníveis regionais presentes no território nacional, principalmente no que se refere ao acesso à educação escolar (Araújo, 2010, p. 306).

Por esse viés epistemológico, observa-se uma educação na fase republicana em meio às desigualdades sociais que se alastrava desde o processo de colonização. Além de tudo, o autor

também denuncia essa realidade sociocultural da Amazônia paraense, esquecida pela sociedade brasileira, por intermédio do mundo ficcional, em especial os contos publicados na obra literária *Cenas da vida amazônica* (1886). Ademais, considere-se que,

Com o pensamento crítico voltado para a civilização que a modernidade ensejava e verdadeiramente preocupado com as desigualdades regionais tão agudas no território brasileiro, José Veríssimo, “um homem de boa vontade” e árduo servidor de sua Pátria, como ele mesmo se autodenominava, não poderia encontrar outro caminho mais digno para nosso País que não a educação escolar (Araújo, 2010, p. 317).

Nesse contexto, na transição da década de 1920 a 1930, é possível notar mudanças no papel da mulher na sociedade paraense, em virtude dos acontecimentos históricos, políticos e econômicos discutidos anteriormente, os quais marcaram, sobretudo, os rumos do sistema educacional da clientela feminina.

Em Belém do Pará, o cenário de profundas desigualdades de gênero no processo educativo fomentava discussões cruciais, que abordavam não apenas o discurso patriarcal que historicamente tornou a educação excludente, mas, principalmente, o seu caráter elitista, que negava a formação formal às mulheres pertencentes às classes populares.

Os fatores socioeconômicos eram, portanto, requisitos primordiais na determinação dos rumos educacionais. Enquanto as classes abastadas tinham acesso a uma educação mais refinada, a classe popular era destinada prioritariamente ao trabalho. Por conseguinte, as diferenças de classe acentuavam drasticamente a disparidade na educação feminina. Esse quadro reflete um fator determinante que interferiu no processo histórico de lutas contra as desigualdades. Tais disparidades podem ser evidenciadas na Figura 8 a seguir, que as retrata na capital.

Figura 8 - Senhoras paraenses de classes abastadas da sociedade da borracha



Fonte: Sarges (2010).

Figura 9 - Estabelecimento de modas em Belém



Fonte: Sarges (2010).

Sob esta perspectiva, convém enfatizar que a condição feminina não pode ser considerada como único fator do silenciamento da História da educação das mulheres, mas também a classe social influenciava, seriamente, o prestígio educacional, além dos privilégios decorrentes da cor da pele do indivíduo. Mas as mulheres resistiram a isso, conforme se pode destacar:

[...] os estudos históricos já realizados sobre as mulheres revelam não só a opressão, mas também a resistência e a transgressão das mulheres, ou seja, as rupturas e fissuras que promoveram nas estruturas culturais dominadoras. É nesse movimento de revisitar a história que o pensamento das mulheres assume um lugar de destaque, pois expressa a resistência em uma dimensão epistemológica e política que deve ser considerada importante para as lutas do movimento feminista (Lima, 2016, p. 65).

Lima (2016) argumenta que as diferenças históricas, como também culturais, atreladas à mulher, impedem que se siga uma única ótica para compreender a formação feminina. No entanto, a pesquisadora julga indiscutível afirmar que o indivíduo tenha nascido predestinado para uma vida submissa e voltada exclusivamente para desempenhar atividades domésticas.

Nessa concepção, é notório que a participação feminina em atividades que não estivessem vinculadas ao lar era vista como um desvio da normatização social. Por conseguinte, a exclusão da mulher dos espaços educacionais, por exemplo, era vista sem qualquer estranhamento, pois o lugar dela era reservado para a vida doméstica. Segundo Saffioti (1976, p. 30), “Uma atividade ocupacional constitui, portanto, uma fonte de equilíbrio. (...) Seu papel na família é a contrapartida necessária de suas funções profissionais, nas sociedades capitalistas”.

Neste viés epistemológico, é notável que os fatores biológicos, consequentemente, influenciavam as práticas socioculturais, uma vez que a função da mulher dentro do lar era julgada como essencial. Desse modo, a saída dela para exercer uma profissão, provavelmente, afetaria a estrutura familiar. Entretanto, a força feminina nas funções laborais crescia durante o século XIX.

Para mais, a ótica classista (a qual apresentava também de uma certa maneira uma ligação com o racismo pelo fato de a maioria ser parda) associada à ideia sexista que perdurava no início do século XX reforçam a posição desvantajosa do público feminino em uma pirâmide social. Isso evidencia mais ainda as amarras a que a mulher esteve submetida socialmente, devido às raízes históricas perpetuadas na sociedade.

Partindo deste pressuposto, o termo Interseccionalidade criado pela teórica Kimberlé Crenshaw enfatiza essas formas disfarçadas de dominação que, historicamente, foram se instalando pelos poderes hegemônicos. Considerando que

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (Crenshaw, 2002, p. 177).

Com base nessa discussão teórica, é possível notar que o conceito interseccional se refere justamente às múltiplas opressões vivenciadas, por exemplo, pelo público feminino. Ademais, as experiências humanas atreladas à interseccionalidade servem para analisar, inclusive, essa cultura da opressão vivida no processo educativo. Em virtude dessa realidade educacional, a teoria freiriana critica essa educação opressora que tende a aplicar uma pedagogia da desumanização. Haja vista que

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (Freire, 2023, p. 92).

Assim, é possível afirmar que havia marcas do colonialismo na educação brasileira/amazônica/paraense, em decorrência de discursos ideológicos das classes dominantes, como também formas discursivas oriundas do sistema patriarcal. Além de tudo, a extinção do processo de colonização não significava que estava extinta as estruturas paradigmáticas tradicionais de ensino, as quais priorizavam o pensamento monocultural e

disseminavam práticas discursivas dos poderes hegemônicos.

Partindo dessas discussões epistemológicas, observa-se que o pensamento feminino difundido por Nísia Floresta no século XIX apresenta grande relevância sobre os rumos da História da Educação das/para as mulheres, especialmente pelo fato de a educadora fomentar críticas à superioridade masculina nas áreas das ciências, visto que tal campo excluía em épocas passadas, sobretudo, a participação feminina.

Com base na concepção de Nísia Floresta,

Em uma palavra, se os homens fossem Filósofos (tomando esta palavra em seu rigor) descobririam facilmente que a Natureza constitui uma perfeita igualdade entre os dois sexos. Mas como há poucos que sejam capazes de um pensar tão abstrato, nenhum direito têm mais que nós, de serem juízes nesta matéria, e por consequência, necessitamos de recorrer a um Juiz menos parcial, incapaz de deixar-se prevenir por alguma das partes e, por conseguinte irrecusável. Estas qualidades são visivelmente inerentes à razão bem apurada, pois que é uma faculdade pura e intelectual sem acepção por algum sexo e igualmente interessada no bem ser de toda espécie racional em geral, e em particular [...] Enquanto eles não chegarem a esse ponto de equidade, as pechas imaginárias com que eles têm oprimido o nosso sexo e que se alguma aplicação têm, não podem recair mais que sobre um pequeno número dentre nós, que não me proponho justificar, não passarão senão como pequenas sutilezas a cuja sombra querem fazer passar as suas (Floresta, 1832 *apud* Duarte, 2016, p. 31).

Nesse prisma, é possível notar a luta pelos direitos à educação para mulheres, uma vez que a educadora considerava que a falta de oportunidades, como no caso a educação formal, consequentemente, contribuía para a marginalização da mulher. Inclusive porque essa exclusão do sistema educacional condicionava o público masculino aos cargos mais elevados, assim como de melhor prestígio social comparado às funções laborais desempenhadas por sujeitos sem acesso à educação formal. Nesse sentido, pode-se depreender que as diversas faces da dominação masculina eram mascaradas pelo discurso ideológico das classes dominantes.

Nesse patamar de desigualdades, Nísia Floresta combatia essa opressão masculina, por meio de produções literárias publicadas em meados do século XIX, que contribuíram, de fato, com a luta pela emancipação feminina, inclusive, no âmbito educacional. No entanto,

[...] quase nada temos visto fazer-se para remover os obstáculos que retardam os progressos da educação das nossas mulheres, a fim de que elas possam vencer as trevas que lhes obscurecem a inteligência, e conhecer as doçuras infinitas da vida intelectual, a que têm direito as mulheres de uma nação livre e civilizada (Floresta, 1989 [1853], p.44).

Para Floresta,

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada, como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra. (1989 [1853], p. 51).

Por esse ângulo, percebe-se que a exclusão das mulheres do sistema educacional influenciava, de fato, na subalternização feminina no mercado de trabalho, pois elas não poderiam assumir determinados cargos no meio social que exigiam uma qualificação profissional. Além do mais, é bom enfatizar que, em alguns casos, como por exemplo, o exercício do magistério, elas poderiam assumir o cargo de professora primária, mas o salário delas era inferior, apesar de elas terem a mesma jornada de trabalho dos professores. Refuta-se, portanto, que

Nada seria tão admirável para eles, que imaginar uma mulher combatendo à frente de um exército, dando leis sobre o trono, advogando causas, administrando justiça em um Tribunal de magistratura, marchando pelas ruas precedida de espadas, lança e outros sinais de autoridade como os Magistrados; ou ensinando Retórica, Medicina, Filosofia, ou Teologia, na qualidade de professora de uma Universidade (Floresta, 1832 *apud* Duarte, 2016, p. 144).

Diante dessas discussões, entende-se que o acervo literário de Nísia Floresta tem contribuído para fomentar reflexões acerca da educação das/para mulheres até os dias atuais, uma vez que as produções da educadora eram consideradas como uma forma de repúdio à superioridade masculina nas ciências. Frente a essa situação, a pesquisadora ressaltava a capacidade intelectual das mulheres nas academias, a qual, possivelmente, iria subestimar o julgamento masculino e, de modo inclusivo, provocar uma certa inveja por tamanha competência.

De acordo com Louro, é preciso

[...] recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (Louro, 1997, p.22).

Nessa concepção, percebe-se que o campo social é considerado primordial para compreender as relações de gênero. Para tanto, os acontecimentos de cada grupo humano necessitam de estudos dentro do próprio contexto para compreender as formas discursivas que foram sendo construídas. E no que tange às questões de gênero, isso começa a partir das diferenças, conforme se pode constatar:

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros (Bourdieu, 2002, p. 19).

Scott (1995) corrobora essa linha de raciocínio, ao afirmar que as relações de gênero são uma construção social, na qual os papéis sociais se encontram claramente definidos. Em virtude dessa definição, as mulheres eram tidas como sujeitos que apresentavam pouco intelecto para ingressar em uma educação formalizada e assumir certos cargos na sociedade, bem como ter uma participação política.

Sendo assim, “[...] a categoria de gênero não vem substituir nenhuma outra, mas atende à necessidade de ampliação de nosso vocabulário para darmos conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais” (Rago, 2012, p. 58) que possibilitem uma melhor compreensão do apagamento da História da Educação de Mulheres.

A educação feminina em Belém do Pará, no advento da República, mais precisamente no decênio de 1920 não pode ser desvinculada das tensões sociais e econômicas do declínio da borracha. Esse episódio marcou, de fato, os paradigmas educacionais voltados para esse público. Partindo deste pressuposto, podem-se apontar dois pontos cruciais que interferiram nesse processo educativo: o avanço acelerado da modernidade e a influência da Igreja.

Com a modernidade instalada na capital paraense, não se pode deixar de analisar a formação da classe elitista na sociedade, uma vez que esta se formou, a partir da economia gomífera. No entanto, a elite lutava pela manutenção do status social. Em virtude disso, a educação de meninas nessa época era concebida como um pilar fundamental para assegurar a imagem da família de bons costumes, apesar da crise econômica do látex.

Diante desse cenário social, elas eram educadas conforme os padrões europeus, os quais poderiam representar formas de conservar um prestígio social conquistado na *Belle Époque*. Considerando-se, ainda, que

O requinte estimulado pela *Belle Époque* reforçava a formação de mulheres educadas para atender às demandas dessa nova elite local composta por seringalistas, profissionais liberais, financistas, comerciantes e fazendeiros. A mulher passava a ter um papel importante para a disseminação dessa modernidade compreendida como importante para a consolidação dessa nova elite (Silva; Alves, 2020, p. 1612-1613).

O ensino para as mulheres era inspirado no modelo parisiense, visto que o currículo escolar incluía aulas de piano, dança, artes, língua e etiquetas francesas, posto que estas maneiras ajudavam a moldar as moças para serem refinadas, a partir da cultura europeia. Assim, elas se tornavam verdadeiras anfitriãs, como também esposas apreciadas pela sociedade.

É importante observar como a educação de mulheres, nesse contexto, não visava à autonomia feminina, mas funcionava como um investimento social. As famílias, especialmente as mais abastadas, buscavam esse processo educativo para suas filhas, pois elas eram vistas como o pilar familiar. Por isso mesmo, precisavam ser instruídas dentro de padrões que as preparassem para cumprir os papéis sociais de “boas filhas” e “boas esposas”, tal como estabelecidos na sociedade daquele período. Nessa concepção, “A educação feminina se concentrava em formar a mulher para o universo doméstico baseado em valores morais e religiosos conservadores” (Silva; Alves, 2020, p. 1613).

Essa preparação era uma estratégia social de suma importância. Ao serem instruídas nos princípios do catolicismo conservador, as mulheres se tornavam as guardiãs da moralidade familiar. Elas eram vistas como as principais responsáveis por transmitir valores religiosos e éticos aos filhos, garantindo, assim, que a próxima geração crescesse alinhada aos ideais de ordem e tradição da República.

É válido ressaltar que

Esse modelo de educação destinada às mulheres no Pará foi desenvolvido nas instituições educativas dirigidas por congregações religiosas que se instalaram na região amazônica. A formação doméstica para mulheres era incentivado pela Igreja Católica e amplamente defendida pela elite local (Silva; Alves, 2020, p. 1619).

Nessa dinâmica social, a educação das mulheres era indissociável de um projeto moral e religioso. As congregações religiosas que se instalaram na região Amazônica atuavam como os principais agentes desse projeto. Elas ofereciam um modelo educacional alicerçado na pedagogia católica conservadora que, ao mesmo tempo que preparava as mulheres para a vida no lar, moldava-as de acordo com a imagem feminina cristã idealizada.

Fundamentado nas discussões anteriores, é possível analisar que a educação feminina na década de 1920 estava estritamente voltada para atender aos anseios da elite local. Esse modelo, que conciliava a valorização da cultura parisiense com a rigidez dos princípios católicos, atuava como uma estratégia de disciplinamento moral. Portanto, a formação oferecida era, em sua essência, doméstica e moralizante, e seu nível de refinamento dependia da condição social da família.

Por outro lado, essa abordagem educacional contrastava com a realidade das mulheres de classes populares. Para elas, a preparação para o trabalho não era uma opção, mas uma necessidade imediata de sobrevivência. Essa realidade, já presente na década de 1930, consolidou-se de forma ainda mais intensa nos anos seguintes. Assim, segundo a historiadora Margareth Rago,

[...] um novo modelo normativo de mulher, elaborado desde o século XIX, prega novas formas de comportamento e de etiqueta, inicialmente às moças das famílias mais abastadas e paulatinamente às das classes trabalhadoras, exaltando as virtudes burguesas da laboriosidade, da castidade e do esforço individual (Rago, 1985, p. 62).

Por esse viés epistemológico, são notórias as formas discursivas da ideologia dominante que eram impostas ao comportamento feminino. Por meio delas, percebe-se que a conduta da mulher era moldada por meio do processo educativo, vinculado aos valores burgueses. Essa imposição começou inicialmente com a elite e, depois, observou-se a necessidade de ser estendida para as mulheres da classe trabalhadora.

Em Belém, essa realidade sociocultural acompanhou de perto essa dinâmica social, na qual as desigualdades se evidenciavam nas instituições de ensino. Tal fenômeno se manifestava, sobretudo, nos institutos religiosos administrados pelas congregações, onde as meninas oriundas de famílias com boa condição financeira eram privilegiadas no âmbito educacional. Na configuração social da época, Rago (1985) evidencia que a educação das mulheres abastadas era direcionada para o casamento e o domínio do espaço privado, onde a estética e a etiqueta eram incorporadas como parte de seu preparo matrimonial e social.

Por outro lado, as mulheres de classes populares eram forçadas a buscar instrução para o trabalho e a autossustentação. Essa realidade as inseria no mercado de trabalho urbano, ocupando postos em fábricas, escritórios, lojas de comércio, no serviço doméstico ou na nascente Companhia Telefônica. Isso destaca uma dicotomia social entre os grupos femininos que se origina, sobretudo, nas divergências das classes sociais.

Nos anos 1930, a educação feminina no Pará passou por uma nova configuração, diretamente influenciada pelo contexto da Segunda República e, de modo particular, pela proposta centralizadora do Estado Novo no Brasil. Nesse período, a preparação da mulher foi direcionada para o mundo do trabalho, com foco especial no exercício do magistério. Para institucionalizar essa nova demanda, a formação do público feminino tornou-se fundamental nas Escolas Normais¹⁴.

Em outras palavras, depreende-se uma conexão intrínseca entre a educação feminina e os fatores políticos e ideológicos do Estado. Tais fatores refletiam a posição social da mulher no mundo do trabalho e o papel central da Igreja, vista como ferramenta do projeto nacional. A

¹⁴ Vale destacar que somente em 1835 foi criada a primeira escola Normal no país, em Niterói, capital da Província do Rio de Janeiro, e admitia apenas candidatos do sexo masculino para preencherem as vagas de estudos. Igualmente importante enfatizar que, nesse cenário, as instituições religiosas saíram na frente e ofertaram o curso Normal para meninas conquistarem o diploma de normalistas e ocuparem cada vez mais as vagas de professoras primárias (Nery, 2023, p. 105).

educação feminina fora, assim, submetida a um modelo padronizado de comportamento, construído e instituído durante o Estado Novo, sob a liderança de Getúlio Vargas no Brasil e a regência de Magalhães Barata no Pará. Na realidade,

Durante os decênios finais do século XIX e o início do século XX, houve uma gradual mudança no cenário de predominância masculina no magistério do ensino primário, à medida que as mulheres conquistaram uma posição de destaque tanto como alunas nos bancos escolares, quanto como professoras nas cadeiras do magistério (Nery, 2023, p. 105).

Nesse viés, observa-se que o exercício da docência foi sendo progressivamente ocupado pela clientela feminina. Tal inserção permitiu que as mulheres ocupassem espaços públicos que, até então, eram, majoritariamente, masculinos. Esse movimento contrapôs-se às construções históricas, nas quais a mulher era reservada às funções da vida particular.

Assim sendo, é fundamental também destacar que

A relação da mulher com o trabalho nas primeiras décadas do século XX estava diretamente relacionada à cultura patriarcal que limitava atuação feminina ao lar. A família patriarcal era a célula fundamental da sociedade, e a mulher rapidamente aprendia qual o seu lugar (Callou, 2023, p. 262).

Nessa discussão, cabe ressaltar que a preparação para o mundo do trabalho, a título de exemplo, o magistério, não era condição para que ela ficasse livre da opressão, visto que a profissão de professora primária era, na verdade, a extensão dos seus deveres maternos e domésticos para a esfera pública. Desse modo, a mulher era concebida como a "Mãe da Nação". Essa imagem era transferida para a formação da professora que, por sua vez, educaria as futuras gerações conforme o modelo ideal de cidadão brasileiro.

É interessante que a entrada da mulher no exercício do magistério não enfrentou os mesmos obstáculos para o ingresso nesse mercado de trabalho como ocorreu em outras funções, em decorrência, sobretudo, da associação da imagem da professora à mãe. Essa era, justamente, uma ocupação feminina que representava uma extensão dos espaços domésticos. Nessa perspectiva, percebe-se que a função ideológica, de vincular o trabalho feminino às qualidades maternas fez com que outras profissões também fossem gradualmente associadas ao "fazer feminino". Considerando-se, ainda, que

[...] o lugar da mulher e da família no Governo Vargas, possuíam papel especial e fundamental no projeto social de nação e educação da infância. Ao tocarmos no elemento trabalho feminino não podemos esquecer que por muitos momentos na relação educação e trabalho, o sentido do trabalho limitou os caminhos da liberdade em diversos momentos da historiografia da formação profissional feminina. O Código Civil de 1916, que considerava o sexo feminino incapaz, vigorou até 1962, e determinava que a mulher casada só poderia trabalhar fora com a autorização do marido.

Além desse cerceamento do trabalho, havia um movimento da própria Igreja, como já foi explicado, por meio da Ação Católica que estimulava o retorno da mulher ao lar (Callou, 2023, p. 307).

Nesse sentido, a feminização do magistério em Belém não representou uma conquista de autonomia feminina, mas sim uma ideologia política que se consolidou nas instituições de ensino. Essa concepção ideológica ganhava força com a aliança entre Estado e Igreja, que, juntas, impunham um parâmetro educacional específico nas escolas.

3.3 Moças desviantes versus práticas punitivas no contexto da educação paraense

A compreensão da história educacional feminina passa pelo reconhecimento de que as instituições de ensino, notadamente os institutos religiosos, foram instrumentalizadas como espaços de engenharia social para moldar a mulher ideal republicana. Esse processo não era casual, pois o molde de feminilidade era, essencialmente, uma estratégia de controle ideológico por meio da qual o Estado, em colaboração com a Igreja, estabelecia e reforçava tanto o perfil de comportamento feminino desejado quanto a função social estrita que a mulher deveria ocupar na sociedade. Tal perspectiva considera que

[...] o aparelho ideológico de Estado, que assumiu a posição dominante, nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica, contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar (Althusser, 1985, p.77).

Em contrapartida, é fundamental reconhecer que nem todas as mulheres conseguiam aderir às normas sociais estabelecidas, visto que a condição social era considerada um dos principais fatores que afastava algumas delas do ideal burguês de feminilidade. Em virtude dessa controvérsia, a luta pela sobrevivência era rapidamente encarada como um desvio do modelo normatizador. Nesses casos, a prioridade já não era aprender a se comportar como uma dama no meio social, mas, sim, ser preparada para a vida do trabalho, o que automaticamente colocava essas jovens fora do projeto da "mulher ideal" de Belém.

Desse modo, faz-se necessário compreender que a escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), opera de forma ampla para tentar garantir a aceitação dessa ideologia de classe. Nesse sentido, é vital considerar o papel da instituição educativa no processo de inculcação ideológica, conforme a concepção althusseriana:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho do Estado familiar e o aparelho do Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (francês, cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia) (Althusser, 1985, p.79).

Partindo deste pressuposto teórico, torna-se possível analisar os diversos comportamentos femininos transgressores que se desviavam das normas sociais estabelecidas. O termo transgressor, que etimologicamente significa ultrapassar ou violar, aplica-se, nesse contexto, aos atos que subvertem ou contestam os padrões de conduta e identidade femininos convencionalmente padronizados pela sociedade da época.

Essa discussão reflete diretamente as diversas formas de transgressão que poderiam ocorrer no controle ideológico do cotidiano paraense. Tais desvios incluíam: o trabalho nos espaços públicos, a escolha de permanecer solteira (negando, assim, a função reprodutiva imposta), a busca por autonomia financeira, o exercício de liderança social ou política e, de forma geral, qualquer conduta que contrariasse a vida doméstica e o papel exclusivo de esposa e mãe.

Ademais, “Essas vozes encoravam-se nos preceitos ideológicos sustentados pela Igreja católica nos quais pregavam que as mulheres transgressoras, por estarem guiadas por desejos carnavais, estavam associadas à maldade, à perfídia, ao pecado e à decadência” (Nery, 2023 p. 151). Por esse ângulo, é possível identificar as moças desviantes que contrariavam o modelo de moça ideal nas instituições de ensino localizadas em Belém, uma vez que elas acabavam por contrastar a ideologia dominante.

Em decorrência desse desacordo com o molde normativo, essas jovens eram sistematicamente marginalizadas socialmente. Considera-se, em face disso, que essa marginalização, que defendia o projeto de feminilidade burguesa, estava sustentada por mecanismos que eram propositalmente ocultos, segundo a discussão teórica de Althusser, que argumenta: “Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista, são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia burguesa dominante” (Althusser, 1985, p.80).

Nessa perspectiva althusseriana, a escola pode ser entendida tanto como um mecanismo de reprodução social quanto como um espaço de lutas entre as classes. Isso significa que essa possibilidade marca a instituição escolar como a representação de um campo de batalha, onde as diferenças de classes, em vez de serem pacificadas pela ideologia, podem ser ressaltadas e confrontadas. Como ilustração, tem-se as moças desviantes, em Belém, pois elas acabavam se tornando a materialização dessa luta, uma vez que o perfil transgressor delas encarnava a resistência ativa à reprodução ideológica do ideal burguês de feminilidade.

Foucault (1980) alega que o estudo da microfísica deve enfatizar as relações como posições estratégicas, visto que os efeitos da dominação são mais exercidos que possuídos.

Nessa concepção teórica, faz-se necessário compreender que o indivíduo dominado encontra nessa própria dominação o ponto de resistência.

E a partir da teoria foucaultiana, torna-se fundamental compreender a microfísica do poder, que se manifesta nas ações e relações cotidianas entre os indivíduos as dinâmicas de controle são compreendidas como jogos de força que influenciam no efeito de dominação gerado pelos dispositivos disciplinares (como a escola, o exército e a prisão).

Deste modo, as instituições de ensino e a Igreja, por meio de suas técnicas de vigilância, hierarquização e exame, contribuíram crucialmente com essa forma disciplinar que implica na constituição e no adestramento de "corpos dóceis" – corpos e mentes disciplinados que são simultaneamente úteis e submissos ao Estado e à ordem social.

Em outras palavras, o processo de formação dos corpos dóceis, ou melhor, o comportamento ideal das mulheres em instituições, como a escola e a igreja tinham como finalidade inibir a resistência feminina às ideologias e estruturas de poder impostas pelo Estado. Isso se dá pela aplicação das técnicas do poder disciplinar, que se destaca, na "eminência do detalhe", haja vista que esse disciplinamento localiza-se facilmente na educação cristã (Foucault, 1980).

Assim, é indiscutível que a mudança de paradigma, no que diz respeito às normas convencionais, implica, conseqüentemente, práticas punitivas como estratégias corretivas do que era considerado um desvio do comportamento padrão. Assim, os castigos se configuravam como mecanismos de punição que funcionavam como um controle social eficaz, uma vez que as repreensões visavam reprimir a moça desviante. Isso se torna evidente, haja vista que "[...] o poder não é dado, nem trocado, nem restabelecido, mas, em vez disso, é exercido, e ele só existe em ação" (Foucault, 1980, p. 89).

Nessa lógica, os mecanismos punitivos eram aplicados para retrair qualquer comportamento que fugisse daquele considerado normatizador. Assim, as instituições de ensino eram vistas como uma medida de controle dos desvios. Essa dinâmica, contudo, revelava uma faceta arbitrária do poder.

Foucault (2008) argumenta que os mecanismos de controle aplicados ao disciplinamento dos indivíduos eram concebidos como uma forma de poder disciplinar, com o objetivo de moldar os corpos. Sob essa ótica, compreende-se que os castigos aplicados no interior dos institutos religiosos podem ser fundamentados nesse arcabouço teórico, visto que o processo visava à padronização de moças desviantes em moças ideais.

Nessa mesma linha de raciocínio, ressalta-se que

A disciplina e a competição impostas às crianças na virada do século XIX para o XX vêm a reboque do avanço das sociedades industrializadas, onde é elevado o grau de interesse sobre essa população na busca de formar, futuramente, maiores mercados consumidores, assim como forjar o espírito competitivo entre as crianças. Constata-se que por muitos anos o castigo e a punição eram artifícios muito usados por professores em todo o país, castigava-se fisicamente. Era comum a utilização por parte do professor da régua para bater no aluno que não respondesse, adequadamente, as suas perguntas (Alves, 2013, p.08).

Partindo disso, é notória a relação entre as práticas de disciplinamento e o processo educativo, pois os castigos eram tidos como mecanismos eficazes para garantir a aprendizagem e o bom comportamento do indivíduo naquele período. Isso evidencia, portanto, a forma de controle social aplicada para moldar os comportamentos.

Outro aspecto digno de destaque era a preocupação das famílias com a reputação das filhas na sociedade. Em virtude de tal preocupação, as meninas eram, geralmente, matriculadas nos educandários das freiras, para que fossem disciplinadas com maior rigor e não se perdessem nos vícios mundanos. Desse modo, o poder disciplinar foucaultiano tornava-se notório no controle da transgressão.

Neste contexto, constata-se que o comportamento feminino de caráter transgressor não era aceitável na sociedade paraense. Em decorrência desse desvio, eram aplicadas práticas punitivas que visavam reprimi-las, visto que o ideal de feminilidade burguesa no período republicano não poderia ser contrariado. Essa idealização era, afinal, uma estratégia crucial para o controle social da clientela feminina, operando como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) que procurava garantir a reprodução dos papéis de gênero. Além disso, o cerne dessa repressão residia no poder disciplinar foucaultiano, aplicado nas instituições de ensino para fabricar "corpos dóceis" e, sobretudo, corrigir essas moças deviantes.

A seção IV evidenciará aspectos relevantes sobre a vida da escritora Lindanor Celina, principalmente aqueles relacionados ao processo educacional, uma vez que este parâmetro apresentou pistas autobiográficas evidenciadas nas prosas romanescas em estudo. Tendo isso em vista, os elementos biográficos e o mundo ficcional possibilitaram a investigação da História de meninas em Belém do Pará.

SEÇÃO IV



NOS TEMPO DE MENINA-MOÇA, NOS TEMPOS DE INTERNATO: RASTROS
(AUTO)BIOGRÁFICOS NA LITERATURA DA AMAZÔNIA PARAENSE



Fonte: Congregação de Santa Doroteia do Brasil - CADOR 30 anos (2010).

4.1 Lindanor Celina ou Irene? Uma Ênfase no Processo Educacional

Lindanor Celina Coelho Casha foi uma escritora da Amazônia paraense que se destacou no universo literário pela forma incomum de escrever produções cronísticas e romanescas ao longo de sua carreira literária. Ela nasceu no dia 21 de outubro de 1917, na cidade de Castanhal (PA), e faleceu no dia 4 de março de 2003, em Clamart, na França. Ela se considerava bragantina, pois foi exatamente no município da Estrada de ferro conhecida como Bragança (PA) que ela foi criada com muitas dificuldades enfrentadas por seus pais Oscar d' Andrade Shmidlim Coelho e Francisca de Borja Souza Coelho, os quais se pode observar na fotografia abaixo:

Figura 10 – Os Pais de Lindanor Celina



Fonte: Livro Lindanor, a menina que vem de Itaiara (2004).

A família de Lindanor Celina mudou-se para Bragança (PA) ainda na sua infância. Embora ela não tivesse nascido em terras bragantinas, ela se considerava originária daquele lugar, conhecido como a Pérola do Caeté. Suas experiências vivenciais marcaram, sobretudo, as lembranças dos momentos imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Linda era como os íntimos a chamavam. Ela era pertencente a uma família com pouco poder aquisitivo. Filha primogênita do casal Oscar e Francisca Coelho. Ele trabalhava na função de vendedor ambulante próximo às margens dos trilhos da estrada de ferro, enquanto a mãe desempenhava as tarefas domésticas e cuidava das filhas Lindanor, Lucimar e Laudy. Como se pode ver na imagem abaixo as três irmãs, Lindanor com Laudy no colo e Lucimar ao lado na

cidade de Bragança em 1923.

Figura 11 – Os irmãos de Lindanor Celina



Fonte: Livro Lindanor, a menina que vem de Itaiara (2004).

Lindanor vivenciou divergentes processos educacionais durante a formação feminina no final da década de 1920 ao início da década de 1970, tais como: Ensino Primário (externato e grupo escolar) no município de Bragança, Ensino Secundário no colégio em regime de internato em Belém (PA), onde recebeu o diploma de professora normalista, Curso de Letras e Artes na Universidade Federal do Pará e, posteriormente, Curso de Doutorado na Universidade de Paris, na França.

É válido ressaltar que o ingresso no educandário das freiras no ano de 1928 influenciou, de fato, na formação religiosa, educacional e profissional de Lindanor, uma vez que esta era devota de Nossa Senhora de Nazaré e não ficava sem rezar o rosário nem de frequentar missa. Outrossim, a conclusão dos estudos no internato garantiu o diploma da carreira de magistério, conforme mencionado anteriormente.

Assim sendo, Lindanor começou a desempenhar a função docente enquanto professora normalista. Depois, ela foi aprovada no Concurso Público Federal promovido pelo Departamento de Serviço Público (DASP), no qual atuou como secretária da Junta de Conciliação e Julgamento de São Luís no Estado do Maranhão. Com um tempo, ela conseguiu transferência para trabalhar em Belém.

Outro elemento biográfico considerado importante é que após o término da graduação em Letras, Lindanor começou a exercer o cargo de professora da disciplina Estética na UFPA. Essa disciplina aproximava a professora de faculdade aos gostos artísticos como: escrever, dramatizar, cantar, tocar violão, piano e outros aprendidos inicialmente no internato e aprimorados na faculdade. Como se pode ver “Os estudos no colégio de freira, se lhe deram limite no comportamento, não lhe podou as asas da imaginação, nem da expressão pela palavra, instrumento que dominava com rara habilidade” (Guerra, 2004, p. 23).

É nesse universo educacional com o espírito artístico oriundo dos estudos no internato, bem como na graduação em Letras que nasce a escritora Lindanor Celina. A formação acadêmica foi imprescindível para que ela fizesse essa descoberta no mundo das letras. Desse modo, ela publicou diversas crônicas no Jornal *Folha do Norte*, no qual ela tinha uma coluna denominada *Minarete*. Mas foi graças à publicação do romance *Menina que vem de Itaiara* que marcou profundamente a estreia dela na Literatura da Amazônia paraense, na qual recebeu inicialmente muitas críticas, mas depois veio o reconhecimento do valor literário da obra.

Em *Menina que vem de Itaiara*, origina-se também a personagem Irene que protagoniza uma trilogia de romances que perpassa pela trajetória da vida humana: a infância, a adolescência e a vida adulta. Além de tudo, as narrativas apresentam vestígios de uma autobiografia que possivelmente entrecruzam a formação educacional tanto na ficção quanto na vida particular da autora. Haja vista que “[...] ler um livro de Lindanor, não há dúvida, e flagra-se a escritora, historicamente menina nas terras de Bragança, o pulo adolescente, adulto, a Belém e, depois, o pouso nos plainos distantes do mundo” (Tupiassú, 2004, p. 13). Além de tudo,

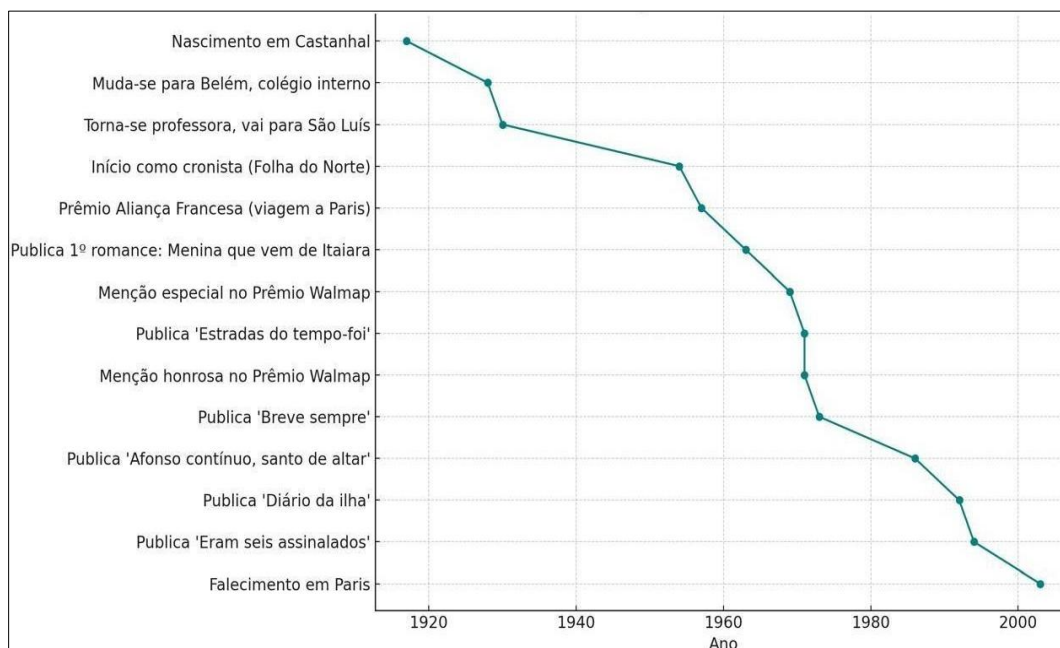
[...] os episódios da vida educativa de Lindanor Celina contêm traços de recordação no romance *Menina que vem de Itaiara*, no qual se observa a protagonista, Irene, vivenciando esse percurso quando inicia seus estudos no Externato Santo Afonso, em Bragança, onde o ensino era marcado por uma educação tradicional pautada na memorização e castigos, em que a tabuada era cantada e repetida, para que ocorresse a memorização (Alves; Conceição; Nery, 2024, p. 52).

Quanto ao acervo literário de Lindanor Celina, tem-se a seguinte ordem cronológica: *Símbolo. Poemas* (1956), *Contracanto* (1960), *Menina que vem de Itaiara* (1963), Reedição (1995), Reedição Especial (1997), *História de Rute* (1964), *Nicota Martins* (1964), *Estradas do Tempo-Foi* (1971), *Livro falado* (1985), Reedição em Portugal (1985), *Breve Sempre* (1973), *Para além dos anjos* (1975), *Separata da Tese de Doutorado* (1973), *Pranto por Dalcídio Jurandir* (1983), *Afonso Contínuo*, *Santo de Altar* (1986), *A viajante e seus espantos* (1988), *Dois anjos conversando* com tradução para o francês (1989), Tradução para o italiano (1990), *Diário da Ilha* (1992), *Eram seis assinalados* (1994), publicação *post-mortem* de *Crônicas*

Intemporais (2003) (publicação post-mortem) e lançamento *post-mortem* de *Para além dos anjos* (2003).

Em linhas gerais, a vida de Lindanor Celina estava entrelaçada ao campo educacional, como também às produções literárias. Isso considerando, podem-se observar momentos fundamentais da vida da escritora na ordem cronológica a seguir:

Figura 12 – Linha do Tempo de Lindanor Celina



Fonte: elaboração própria (2025).

4.2 Lindanor: a menina-moça nos tempos de Itaiara

Menina que vem de Itaiara é uma produção romanesca publicada pela primeira vez em 1963 pela Editora Conquista do Rio de Janeiro. A obra, em voga, foi selecionada como o Livro do Semestre pelo Suplemento Literário do Jornal *Oeste de São Paulo*, além de ter sido considerada livro-texto na Universidade de Nancy, na França, e na UFPA, Belém (PA), no Brasil.

É relevante ainda afirmar que o romance teve reedição no ano de 1995 pela Editora CEJUP: Belém do Pará. Nesse período, esse texto literário foi escolhido como leitura obrigatória nos vestibulares de três universidades paraenses. Uma outra reedição especial ocorreu em 1997 devido à iniciativa do Jornal *A Província do Pará* com a parceria da Secretaria de Estado e Cultura (Secult) e a Editora CEJUP.

Essa narrativa de cunho ficcional apresenta para o público leitor como era a protagonista Irene, a qual no início da trama ainda aparece no estágio da infância e nessa fase tem

experiências vivenciais marcadas por uma educação tradicional no ensino primário nas instituições escolares Externato Santo Afonso e Doutor Brandão. Tendo em vista que “Na narrativa de Lindanor Celina o ensino ofertado à criança bragantina era oriundo de uma escola arquitetada em uma educação rígida e disciplinadora”. (Alves; Conceição; Nery, 2024, p. 53). Considerando ainda que havia

Outro espaço educacional da infância da escritora descrito no seu romance *Menina que vem de Itaiara* é o Grupo Escolar Doutor Brandão. Dessa instituição, Lindanor Celina guardou recordações dos tempos de peraltices, descobertas e namorados que serviram de inspiração para criar suas páginas de ficção (Alves; Conceição; Nery, 2024, p. 53).

Em meio a esse cenário, as brincadeiras eram constantes na vida da menina. No entanto, o interesse em determinadas formas de brincar consideradas perigosas naquele período não era permitido para as meninas, em decorrência da própria condição feminina. Assim sendo, a mãe era responsável pela repressão delas ou um adulto que estivesse próximo presenciando o fato, como se pode observar no fragmento a seguir: “Menina não brinque de bodoque, isso é para moleque” (Celina, 1997, p.26). Em virtude de tais proibições, Irene invejava a liberdade dos meninos, das brincadeiras deles, e, inclusive, da surra valente do primo Xonda.

A protagonista brincava tal qual um menino nas redondezas urbanas. O quintal era considerado o lugar mais propício para as travessuras da personagem. Por conta de tantas danações e pela doutrinação católica, embora os pais seguissem religiões diferentes, a mãe decidiu colocá-la nas aulas de catecismo como uma forma de moldar o comportamento da filha. Assim, “O bom padre Mota e suas catequistas prosseguiram doutrinando-nos” (Celina, 1997, p. 74).

No desenrolar da narrativa, é perceptível o crescimento da protagonista Irene. Esse desenvolvimento marca também a formação da (auto)consciência da personagem. A jovem iniciava o período da puberdade, o qual se passa na vida dessa personagem ainda na cidade fictícia de Itaiara onde ela vivencia esses momentos da formação do corpo feminino que poderiam interferir, inclusive, no seu comportamento perante a sociedade conservadora do lugar onde ela vivia. Nessa fase da puberdade, a protagonista começou também a namorar. O personagem Maurício foi quem vivenciou essa aventura dos namoros às escondidas, romances proibidos, típicos desse período da adolescência. Segundo narra, “Maurício era meu namorado, o primeiro. Mamãe não queria nem enxergá-lo” (Celina, 1997, p. 148).

Com o passar do tempo, as mudanças no corpo já eram bem visíveis, bem como as sensações já não eram as mesmas de quando era uma criança. Em razão disso, o avançar da idade da menina estava transformando-a em uma jovem moça:

Estava mocinha, meu corpo cada dia era uma surpresa. Isso me preocupava! Engraçado como de repente, de uns tempos pra cá, talvez da metade do quarto ano em diante, eu dera para me atormentar com certas coisas que dantes nem me passavam pela cabeça (Celina, 1997, p. 193).

É crucial analisar o silenciamento da mãe ao instruir a filha no período da puberdade, dada a completa exclusão do diálogo sobre a sexualidade e o desenvolvimento do corpo. Este veto discursivo fomenta reflexões diretas sobre o Discurso Ideológico da época, estruturado pelo pudor e pela repressão da moral burguesa. A ausência de orientação sobre a “metamorfose” da filha, que era forçada a “aprender a ser mulher” na ignorância, corrobora a tese de Mary Del Priore: “Éramos completamente ignorantes em matéria da vida, para ser pura tinha-se que ser ignorante” (2011, p. 118).

A repressão na educação dentro dos espaços domésticos se alinha com o panorama histórico mais amplo, pois Del Priore (2011) evidencia que a sexualidade sempre foi vigiada e reprimida. Essa vigilância não se restringia ao âmbito privado, mas se estendia e era reforçada por instituições como a Igreja, a escola, a medicina higienista e os princípios burgueses. Sendo assim, o disciplinamento do corpo começava no próprio espaço familiar, onde a educação se fundamentava em discursos ideológicos que visavam ao controle rigoroso da conduta feminina. Essa correlação é veementemente confirmada pela crítica, tendo em vista que

Os textos romanescos de Lindanor Celina fornecem inúmeros vestígios que permitem compreender como as práticas de castigos corporais estavam “impregnadas” na educação e no disciplinamento da infância na cidade de Bragança dos anos de 1920 e 1930. No cotidiano familiar, a criança sofria como a principal vítima da violência doméstica aplicada pela figura materna e outros responsáveis, que, em nome da disciplina, usavam e abusavam de cruéis práticas, tais como tapas, açoites e toda sorte de espancamentos (Alves; Nery, 2024, p. 18).

O que se constata é que a educação transmitida pela mãe estava intrinsecamente associada ao disciplinamento do corpo, conforme ditava o discurso patriarcal, cuja honra familiar dependia da preservação dessa conduta moral. Desse modo, as práticas punitivas eram consideradas um mecanismo pedagógico essencial para que o corpo feminino fosse rigorosamente controlado e silenciado. A punição, portanto, atuava como a materialização da ideologia dominante. Tal fato se evidencia

No ambiente domiciliar de Irene, os castigos com palmatória e corda aparecem com frequência, sendo usados pela mãe para agredir a filha, sem propósito ou motivo aparente, apenas por gosto e hábito de causar dor física à menina (Alves; Nery, 2024, p. 07).

Por outro lado, é a personagem Rita que surge na história para repassar os ensinamentos de maneira informal a Irene, ensinando-a a como lidar com as mudanças físicas e

comportamentais do estágio da puberdade. Considerando que “A Rita era quem nos ensinava essas artes. Rita é quem nos industriava, quem respondia, como podia, às numerosas indagações sobre minha transição de menina à moça” (Celina, 1997, p. 193). Assim, a personagem Rita passava os ensinamentos do senso comum a futuras gerações, uma vez que ela ensinava, por exemplo, o que Irene deveria fazer durante o desenvolvimento dos seios. Como se vê no seguinte excerto:

Gente pega, na sexta-feira em jejum, um bago de milho, vai com ele pro quintal, agarra, amassa ele bem no bico do peito, amassa, amassa, e dá pro galo comer. Faz isso seis semanas seguidas. Os peitos ficam toda vida durinhos, armados, bonitinhos (Celina, 1997, p. 194).

Por conseguinte, essas situações educativas revelam uma contraposição evidente entre o discurso ideológico dominante e o discurso contra-hegemônico, materializados nas vozes das personagens Dona Adélia, a mãe, e Rita. Nesse caso, a personagem Rita emerge com uma voz que não apenas ocupa a lacuna deixada pelo silenciamento materno, mas também contraria ativamente a pedagogia do disciplinamento imposta à conduta feminina na sociedade belenense daquele período.

4.3 Lindanor: moça interna do Colégio Santo Amaro

O romance *A menina que vem de Itaiara* já apresentava indícios da entrada de Irene no internato Santo Amaro na capital paraense. Partindo desse pressuposto, desde a primeira obra eram notórios os comentários sobre a vida no colégio interno, o uniforme, bem como a trajetória escolar baseada na rígida educação que seguia os princípios morais do catolicismo.

A sociedade conservadora de Itaiara valorizava o modelo de meninas formadas no internato, visto que o comportamento delas era moldado por rigores e castigos oriundos das vivências com as freiras do Colégio Santo Amaro. Essa mentalidade da época baseava-se na premissa de que a repressão da feminilidade era necessária, conferindo ao instituto religioso, em regime de internato, o *status* de ferramenta eficaz para o controle do corpo feminino. O valor social dessa disciplina e da castidade são diretamente evidenciados no romance, tendo em vista que “[...] a Pedrina era o que se podia chamar de moça bem comportada, namorado seu não se conhecia [...]. A Cecília outra pamonha, entrara para o internato moça feita” (Celina, 1997, p. 200).

Essa forma como a sociedade de Itaiara apreciava a educação das internas despertou nos pais de Irene, especialmente o pai, o desejo de que a filha estudasse no colégio interno. Então, a protagonista concluiu o ensino primário no Grupo Escolar Doutor Brandão e submeteu-se ao exame de admissão no educandário das freiras.

Após dias enclausurada em casa para se dedicar aos estudos, a personagem principal realizou o exame e conseguiu alcançar uma nota tão considerável que até as freiras se surpreenderam com tamanho resultado exitoso de uma moça oriunda do interior do Estado do Pará. Diante dessa louvável aprovação, o desfecho da obra ocorre com a amiga Rosa indo para o convento e o pai de Irene com a carta da superiora.

Estradas do Tempo-Foi é a segunda obra dessa trilogia de romances celineanos. O romance foi publicado pela primeira vez em 1971 pela Editora JCM. Inicialmente, apresentava o título primitivo *Aquelas moças do Santo Amaro*. Tendo alcançado o reconhecimento literário, a escritora recebeu os prêmios Samuel Wallace MacDowell do Governo do Estado do Pará e Academia Paraense de Letras e Especial Nacional Walmap.

A obra estrutura-se em quatro capítulos denominados Livro de Irene, Livro de Heloísa, Livro de Aldora e Sor Nogueira. Essa organização assemelha-se à Bíblia Sagrada que apresenta essa estrutura como forma de priorizar a ordem narrativa. Além de tudo, o romance estabelece uma interconexão com o primeiro, uma vez que a narrativa ficcional, em destaque, recapitula, inicialmente, os estudos de Irene para a o exame de admissão e a resposta de Madre Darwick à carta que solicitava redução nas mensalidades e apenas o necessário ao enxoval.

A narrativa enfatiza as experiências da protagonista Irene com mais outras internas no Colégio Santo Amaro, como se fosse uma sequência da trajetória educacional da jovem no ensino secundário. Neste contexto, o cotidiano do internato, a relação freiras x internas, a educação rígida e disciplinadora da instituição de ensino, as regras, os castigos severos, as diferenças sociais, bem como os desejos reprimidos das adolescentes são considerados pontos de suma importância na ficção.

Vale ressaltar que a jovem Irene era pensionista, filha de pais com baixa condição socioeconômica. Em decorrência dessa realidade, a personagem Madre Geral a tratava com diferença e, inclusive, o próprio ensino era diferenciado para as internas pobres. Este tratamento desigual evidencia que a ideologia da pureza veiculada pelo internato era, na prática, mediada pela hierarquia de classes. A narrativa sublinha essa exclusão, haja vista que “Isso as irmãs, por mais que quisessem, não podiam evitar. Elas próprias, quando falavam com tais meninas, era de modo diferente, até um cego veria” (Celina, 1971, p. 49).

O enclausuramento da protagonista no internato foi considerado muito difícil também pelo fato de se encontrar distante da família, amigos, do namorado Maurício e da própria cidade Itaiara. Deste modo, os pensamentos saudosos da personagem iam e vinham todas as noites lhe causando uma tormenta insônia. Considerando-se que “O corpo preso aos lençóis, à disciplina, mas a mente, vagando viva sem um tico de moleza, pelas estradas do tempo-foi. Ia a Itaiara e

de lá voltava num relâmpago” (Celina, 1971, p. 30).

Ao término dos estudos no Colégio Santo Amaro, ela recebeu o diploma de magistério. Com isso, regressou para Itaiara. No entanto, o que mais foi colocado em evidência nesta obra a respeito do rumo da vida de Irene foi o escândalo motivado pelo envolvimento amoroso dela com um padre.

Nesta perspectiva, pode-se perceber que existiram diversas dificuldades que foram enfrentadas pela menina, agora moça Irene. Todavia, nenhuma delas se comparava ao fato de viver distante de sua Terra Natal. Sendo assim, “A menina que vem de Itaiara fez caminhada difícil pelas Estradas do Tempo-Foi (...) ao correr dos anos, e agora na eternidade” (Menezes, 2004, p. 58). Ou seja, Estradas do Tempo-Foi metaforiza a viagem ao passado, as lembranças guardadas na memória das pessoas que conheceram, de fato, Lindanor Celina, como se fosse uma espécie de viagem ao túnel do tempo para lembrar, por exemplo, de Linda na sua mocidade.

Figura 13 – Fotografia de Linda na Juventude



Fonte: extraída do livro *Lindanor, a menina que vem de Itaiara* (2004)

4.4 Possibilidades do Discurso Autobiográfico Lindanoriano

Há um acervo de narrativas que rastreiam a autobiografia de escritores da Literatura Brasileira, dentre os quais se destacam: *Menino de Engenho* (1932), de José Lins do Rego, *As três Marias* (1939), de Rachel de Queiroz, *Infância* (1945), de Graciliano Ramos, *Meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, a coletânea *Felicidade Clandestina* (1971), de Clarice Lispector, *O menino grapiúna* (1982), de Jorge Amado, e assim por diante.

Em se tratando de prosas ficcionais que aparentemente seguem essa mesma estratégia narrativa, há também produções na Literatura da Amazônia paraense, dentre elas, destacam-se:

Banho de Cheiro (1957) e *Aruanda* (1962), de Eneida de Moraes, *Zeus ou a menina e os óculos* (1988), de Maria Lúcia Medeiros, *Menina que vem de Itaiara* (1963), *Estradas do Tempo-Foi* (1971) e *Eram seis assinalados* (1994), de Lindanor Celina, e outros.

Em virtude desse acervo literário com indícios autobiográficos no contexto da Literatura de Expressão Amazônica, as escritoras da Amazônia paraense merecem destaque pelo fato de terem produzido obras ficcionais que retratam protagonistas femininas em uma versão transgressora, apesar das amarras sociais oriundas do mundo eurocêntrico.

Tomando como referência das autoras de narrativas com vestígios autobiográficos, Lindanor Celina foi uma escritora da Literatura de Expressão Amazônica Paraense que teve ênfase nessa área, pois ela supostamente se apropriou do discurso autobiográfico para desenrolar a trilogia de obras pertencentes ao gênero romance, intituladas *Menina que vem de Itaiara*, *Estradas do Tempo-Foi* e *Eram seis assinalados*.

Caso as prosas romanescas tenham seguido a técnica autobiográfica, presumivelmente poder-se-ia afirmar que as experiências vivenciais da autora foram transfiguradas pela protagonista Irene nestas produções ficcionais que seguem três fases da vida humana: infância, adolescência e idade adulta.

Em *Estradas do Tempo-Foi*, narram-se as experiências vivenciais de moças internas, dentre elas: Irene, Heloísa e Aldora no Colégio Interno Santo Amaro, localizado na capital paraense. Essas moças compartilhavam com mais outras internas a educação rígida e disciplinadora de um internato que reproduzia um discurso hegemônico capaz de influenciar, de fato, na educação.

Neste contexto, as pensionistas de famílias ricas recebiam um tratamento divergente daquelas pensionistas pobres. Com relação às internas órfãs, elas tinham uma educação também diferente das pensionistas, pois aquelas tinham aulas de música e francês na estrutura curricular, já estas recebiam aulas de prendas domésticas. Tenha-se em vista que “Poucas são as escolhidas, geralmente as mais ricas, isso honestamente se reconhecia” (Celina, 1971, p. 108).

É válido ressaltar que o campo educacional marcou tão profundamente a vida da escritora que a instituição escolar virou cenário da história onde é rememorado pelas personagens que protagonizam as prosas. Diante dessa estratégia de narrativa, as lembranças são consideradas um fio condutor que desencadeia toda a história ao entrecruzar acontecimentos da vida real da escritora e mundo fictício da personagem. Por essa linha de raciocínio, depreende-se que

[...] a "rememoração" [...] proporciona o sentimento da distância temporal; mas ela é a continuidade entre presente, passado recente, passado distante, que me permite remontar sem solução de continuidade do presente vivido até os acontecimentos mais recuados da minha infância (Ricouer, 1997, p. 08).

Com base nesse pensamento, Lindanor, ao que tudo indica, apresenta uma proximidade com o estilo de narrativas literárias pertencentes à coletânea *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector. Nesse viés, elas foram mulheres que tiveram uma significativa representação não apenas no campo literário, mas também na área política, jornalística, histórica, social, educacional e assim por diante, pois elas marcaram o início do século XX em uma época de resistência feminina, inclusive, na Literatura.

Partindo dessa constatação, as produções literárias das mulheres escritoras da Amazônia paraense citadas anteriormente são marcadas pela rememoração dos tempos de meninas que não eram comportadas como o perfil eurocêntrico, mas transgressoras, porque já apresentavam resistência aos padrões impostos pelas instituições sociais. Em decorrência dessa possibilidade, é possível perceber o protagonismo de meninas sob a ótica das autoras nos colégios em regime de internato.

Outro aspecto de suma importância que merece destaque é a técnica do fluxo de consciência¹⁵ na escrita clariceana aplicada na obra romanesca *Estradas do Tempo- Foi*. Esse procedimento literário migrou do campo da Psicologia em que se pode observar o processo de atividade da consciência de forma alinear. Como se observa no fragmento a seguir:

Segura-lhe a mão, rebelde a mão insiste, mas ela segura com força, desvia do perigoso caminho, leva-a ao próprio rosto, assim, quero que desenhe o meu rosto como eu desenho o seu, na treva, mas, seu rosto!, ela acariciava o próprio rosto, sentia-lhe as espinhas, a pele áspera; não, as espinhas, não, ele não ia gostar [...] Ah, as mãos dela desprezavam o próprio rosto, e acariciavam seus próprios seios rijos e virgens, arrepiados pelo frio da madrugada, ela está pecando, sem ir a cabana nenhuma, sozinha, sem dar um passo fora do dormitório [...] (Celina, 1971, p. 58).

Essa técnica literária usada em estruturas narrativas é justamente o momento em que o narrador mergulha no pensamento da personagem. Na obra romanesca em estudo, a narradora-personagem quebra a linearidade do enredo e entra em um exercício psíquico. Ou seja, Irene começa a ter pensamentos pecaminosos que expressam um determinado desejo carnal pelo jardineiro. Por outro lado, há um processo de conscientização da personagem que possibilita a seguinte reflexão: “[...] a Madre bem ali, a santidade muita, debulhando terços, e ela debulhando suspiros, lágrimas de desejo por ele, ah!, então era isso!, desejo, uma coisa assim que altera toda a pessoa, corpo e pensar amolecidos, cadê meus propósitos” (Celina, 1971, p. 59).

Nesse sentido, entende-se que essa prática reflexiva da personagem se relaciona com a

¹⁵ Podemos definir o fluxo de consciência ficcional como um tipo de ficção no qual a ênfase básica está na exploração dos níveis de consciência prédiscursivos, com o propósito, principalmente, de revelar o ser psíquico dos personagens” (Humphrey, 1954, p. 4).

teoria freudiana que põe em conflito o Ego e o Superego, visto que o Ego seriam os desejos de Irene que foram reprimidos pelo Superego representado por seus princípios e valores morais. Desse jeito, é fundamental compreender que esse mecanismo de defesa se relaciona com o processo de formação da consciência, pois esta tende a reprimir os desejos carnaais.

No Pará, a primeira narrativa romanesca publicada foi *Uma grande mancha de sol* (1951), da escritora paraense Sultana Levy Rosenblatt¹⁶. A título de contexto das inovações literárias do período, cabe ainda mencionar a técnica intimista do monólogo interior, utilizada inicialmente pelo escritor francês Édouard Dujardin no romance *Os Loureiros estão cortados* (1888). Desse modo, o(a) escritor(a) possibilita ao leitor a penetração no pensamento da personagem. Em outras palavras, essa complexidade do monólogo interior das personagens desenvolve-se sem seguir uma linearidade nas narrativas, uma vez que o ato de pensar ocorre por momentos de introspecção e geralmente ocasiona reflexões marcadas por uma carga emocional.

Partindo disso, os pensamentos das personagens revelam a labiríntica narrativa como uma espécie de espelhos em que se projeta o exercício da introspecção enquanto uma análise do seu íntimo. Dessa forma, a voz narrativa desenvolve uma investigação da alma humana, a qual, conseqüentemente, desencadeia o fluxo de consciência da personagem, como, por exemplo, a protagonista Irene, visto que ela faz reflexões sobre as mudanças decorrentes da puberdade, as quais são marcadas por sentimentos de angústia, solidão, medo, preocupação dentre outros sentimentos.

4.5 Escritora, Personagens e o Lugar das Vozes Femininas

A estrutura narrativa das prosas romanescas *Menina que vem de Itaiara* e *Estradas do Tempo-Foi* configuram-se em um contexto dialógico, no qual emergem diversas vozes que se entrecruzam. Ou seja, os discursos de criador/criatura possivelmente se cruzam de forma significativa nos anos de 1920-1930 no Colégio Santo Amaro e a consciência individual (comunicação ideológica e interação semiótica) é alimentada por signos. Assim, as vozes vão tomando dimensão, a partir do discurso de outrem, haja vista que

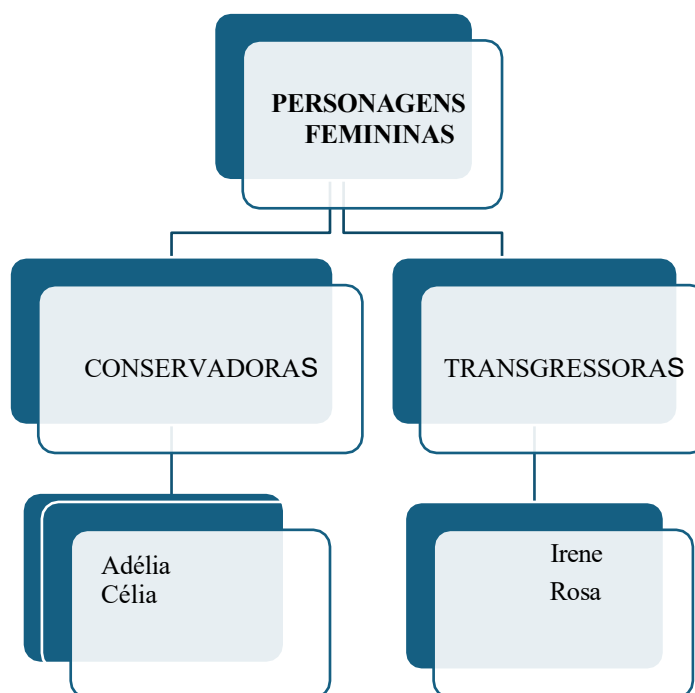
¹⁶ Nasceu em 10 de julho de 1910, na cidade de Belém, no Estado do Pará, e faleceu no dia 28 de março de 2007, nos Estados Unidos, país onde viveu com o marido norte-americano Martin Rosenblatt e os três filhos do casal. Devido às atividades de trabalho do marido, a família morou em Porto Rico, em 1949, lugar onde escreveu o seu segundo romance intitulado *Chavito Pietro* (1957) (Coelho, 2018, p. 32).

[...] a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior da homofonia. E se falamos de uma vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades do indivíduo, realiza-se a saída do princípio para além dos limites de uma vontade (Bakhtin, 1997, p.21).

É válido ressaltar que as narrativas apresentam elementos autobiográficos, em virtude da conexão de experiências vivenciais entre escritor/personagem, todavia ambas constituem uma perspectiva ideológica própria. Ou seja, cada personagem vai constituindo a sua consciência, a partir da experiência social em que as obras estão inseridas, como também está consolidada culturalmente pelo processo de interação dialógica.

Em *Menina que vem de Itaiara*, as figuras femininas representadas pelas personagens Irene, Dona Adélia, Dona Célia Martins e Rosa Martins marcam essa oposição entre os comportamentos conservadores e transgressores da fictícia cidade denominada Itaiara, conforme se pode observar o fluxograma a seguir:

Figura 14 – Fluxograma das Personagens Femininas



Fonte: elaboração própria (2025).

Dona Adélia, mãe da protagonista, representava a figura tradicional da mulher que se dedicava exclusivamente aos serviços domésticos e à criação das filhas. Embora ela houvesse transitado pela Igreja Protestante e Sessões Espíritas, primava pela doutrinação católica das filhas, prestigiando seus princípios. Afinal, Adélia “[...] não arrancara totalmente do espírito as

raízes do catolicismo” (Celina, 1997, p. 138). Em sua essência, ela é a própria tipificação da educação familiar baseada em castigos corporais, visto que utilizava tal prática punitiva como mecanismo para moldar a filha dentro dos padrões normatizados na sociedade. Nesse sentido, eram muito comuns as repreensões dela contra a menina Irene, pois Adélia considerava o castigo uma medida corretiva eficaz para disciplinar o comportamento da filha. Como se observa, “No âmbito domiciliar de Irene, a menina sofria com inúmeras surras da mãe, D. Adélia, por ser considerada uma criança de temperamento peralta e despojado” (Alves; Nery, 2024, p.05).

Acerca dessa conduta, é pertinente destacar que

A violência praticada pela mãe de Irene em uma narrativa ficcional nos dá uma dimensão social de que a prática cotidiana de muitas mães para educar seus filhos seguia sem qualquer crítica ao dano ocasionado na infância, pelo contrário, havia a legitimação dessa prática como educação, uma vez que consideravam normal controlar crianças traquinas e rebeldes por meio da brutalidade física (Alves; Nery, 2024, p.7).

Nesse viés, compreende-se o mecanismo pedagógico aplicado pela mãe para educar a própria filha, visto que os castigos corporais eram práticas comuns para a educação das crianças daquela época. Dessa forma, esse comportamento agressivo materno justifica-se pelas práticas socioculturais vigentes no cenário familiar, as quais se estendiam para as instituições de ensino. Isso é confirmado neste excerto: “A respeito do uso dos castigos corporais contidos na prática escolar da professora Delmira, a voz de Irene releva o momento em que sentiu a força do ‘bolo’ de palmatória dado pelas mãos da mestra” (Alves; Nery, 2024, p. 13).

Dona Célia Martins vivia enfiada na igreja e na casa depois de ter o noivo Alonso brutalmente assassinado supostamente pelo próprio pai. Esse trágico passado fez com que ela se trancafiasse dentro do próprio quarto e saísse apenas para a igreja. Ela era tia da Rosa, melhor amiga da protagonista Irene, como se pode ver no fragmento a seguir:

Foi quando vi pela primeira vez, postos em mim, na longa fila branca, os olhos de Célia. Eu a havia notado, ligeiramente, pela igreja, nas tardes em que ia confessar. Ela passava, as meninas cochichavam: “É essa, a tia da Rosa, a que vivia trancada no quarto” (Celina, 1997, p. 77).

A educação religiosa materializa-se na figura de Célia como um sistema de aprendizado de conduta posterior à experiência traumática vivenciada. Embora suas atitudes revelem uma voz silenciada pelo trauma, os ensinamentos bíblicos funcionaram como um mecanismo de defesa psicológico que se traduziu em rigor disciplinar. Essa situação educativa modelou a personagem para uma forma de convivência restrita: a de uma mulher de "respeito" e moralidade irrepreensível, cujas interações são regidas estritamente pelos preceitos do

catolicismo. A disciplina religiosa, ao impor um código estrito, não apenas justifica a sua clausura, mas também a faz adotar um comportamento de proximidade com a vida monástica, evidenciado pela sua frequência assídua à igreja e pela escolha de uma vida enclausurada.

A análise dessas figuras femininas, como Dona Adélia e Dona Célia, indica que algumas delas manifestavam um comportamento conservador, direcionado à preservação da honra da família tradicional burguesa, haja vista que

Era necessário que o comportamento feminino não desse qualquer comentário, que as mulheres não se tornassem "faladas", pois, se fossem alvo de "murmurações" a "honra" das famílias estaria irremediavelmente perdida, assim como estariam em perigo as aspirações de ascensão social e a permanência nos grupos de comando dessa sociedade (Pedro, 1992, p. 92-93).

Em razão disso, essas mulheres tinham sua dignidade apreciada, pois eram tidas como o modelo de feminilidade ideal, em conformidade com a ordem burguesa estabelecida na sociedade. Isso se comprova, pois “Essas imagens idealizadas de mulher encontravam-se em vários registros, não apenas nos jornais. Na literatura, nos sermões da Igreja, nos textos escolares, na tradição local, tais imagens também eram frequentes” (Pedro, 1992, p. 210).

Etimologicamente, a palavra “Dona” deriva do latim *domina*, que significa “senhora de posses” ou “voz de autoridade dentro de um lar”. Com base nessa origem, infere-se que o título era utilizado para mulheres de respeito. Desse modo, esse tratamento simbolizou, historicamente, uma honra social (Cunha, 2010). Nessa perspectiva, é notável a diferenciação no tratamento conferido a certas mulheres, dada a sua representação e status no meio social.

Em contrapartida, as personagens Irene e Rosa apresentavam comportamentos inapropriados para meninas, visto que suas brincadeiras estavam, sobretudo, desvinculadas das normas sociais que diferenciavam os papéis sexuais definidos para meninas. Essa transgressão resultava, por sua vez, em um disciplinamento corporal no ambiente familiar, configurando uma forma de controle social destinada a impedir que o comportamento subversivo delas desonrasse a família. Tendo essa explanação em vista, elas caracterizam metaforicamente uma educação transgressora.

Com base na fonte secundária, Irene é a protagonista da história. Ela inicia a trama com recordações de quando a família vivencia a mudança de Buritizal para Itaiara. Neste novo lugar, ela passou boa parte da sua infância e pré-adolescência em meio às brincadeiras e experiências vivenciais significativas para sua formação. Dentre elas se destacam o campo educacional, em decorrência, principalmente, dos castigos corporais quando ela apresentava alguma indisciplina ou mesmo pelas dificuldades de aprendizagem. Veja o excerto abaixo:

Primeiro foi com a Rosa: "Dona Rosa, estenda a mão" Deu-lhe dois bolos estalados, terríveis. Rosa só piscou, perdeu a cor, mas grito, não soltou, nem gemido sequer. Molenga fui, aliás, sabia muito bem que não aguentava bolos com valentia. Mal a palmatória estalou-me na mão, torci-me de dor, as lágrimas saltando, duas, quatro, sei lá quantas, e os soluços espocaram-me de dentro do peito. Voltei para meu lugar humilhadíssima, não levantei cabeça o resto da aula. E fiquei apanhando, qualquer coisinha, ela parece vivia à espreita do menor descuido meu, para castigar-me (Celina, 1997, p. 157).

Sobre Rosa Martins, ela era considerada a melhor amiga da protagonista Irene. Aquela participava de todas as brincadeiras, principalmente aquelas vistas como perigosas. Esse pensamento era decorrente das famílias conservadoras, pois estas acreditavam que existiam os modos de brincar específicos para a clientela feminina. Além de tudo, a menina era sobrinha da Dona Célia. E por causa do desenrolar dos fatos com esta, Rosa passou uma temporada trancafiada em casa e ao final da narrativa esta ingressa no convento das freiras, conforme o excerto: “Em casa da Rosa, as coisas não eram mais alegres, pesar de ela ir, com certeza para o Santo Amaro” (Celina, 1997, p. 205).

Partindo dessa constituição de personagens femininos que marcam oposição entre moças ideais e moças desviantes, *Estradas do Tempo-Foi* também se constitui, a partir das vozes femininas, as quais se convergem e se divergem. Dentre elas se pode evidenciar, as seguintes personagens: Irene, Heloísa, Aldora, Lena, Madre Geral, Madre Cerqueira. Tendo em mente que estas personagens apresentavam vozes sociais que ecoavam no contexto do internato onde se podia verificar de forma explícita as desigualdades sociais no âmbito da instituição escolar.

Deste modo, entende-se que as obras literárias apresentam de um lado, esse caráter polifônico, em decorrência dessa multiplicidade de vozes sociais, as quais ressoam vivências de mundos completamente distintos, em especial às práticas socioculturais. De outro, esses discursos se entrecruzam em um mesmo recorte histórico, como também no próprio meio social. Como se pode observar em “débil voz, gritos de rebeldia, sino, irmãs moveram-se, voz familiar, silenciaram as suas falas, sino chamando, chamando para o terço” (Celina, 1971, p. 216). Este fragmento ressalta a multiplicidade de consciências-vozes dentro de uma arena de conflito, em decorrência das ideologias serem diferentes.

Nessa segunda narrativa ficcional, a estudante Irene era a pensionista com pouco poder aquisitivo. Ela, filha de Seu Geraldo Schneider Barbosa que trabalhava na Estrada de Ferro como peixeiro e de Dona Adélia, a qual desempenhava os afazeres domésticos, assim como cuidava das filhas. Ela teve que estudar bastante para realizar uma prova de admissão no Colégio Santo Amaro. Com a aprovação, veio também a dificuldade para a compra do enxoval

exigida pelas religiosas do instituto. Por conseguinte, “O pai sem nada a comunicar a ninguém escrevera à diretora do colégio (...) A ela devia estar ali, ao lado das filhas de fazendeiros do Marajó, dos seringalistas, dos altos comerciantes” (Celina, 1971, p. 17). Enquanto a filha sofria com a partida para o colégio.

Lena era amiga de Irene e também morava na mesma cidade de Itaiara. Ela quem liderava as desordens no colégio, principalmente na quebra de regras com relação ao jejum. Além do mais, a menina defendia Irene sempre quando esta precisava. Partindo dessa descrição, é possível perceber uma forte ligação entre Rosa Martins e Lena. Em virtude dessa conexão, pode-se, ainda, hipotetizar que as duas sejam a mesma personagem.

No segundo romance, é revelada a questão da sexualidade de Rosa/Lena, a qual era considerada inapropriada para uma sociedade conservadora, a qual valorizava a família tradicional. Por esta razão, a fiscalização no colégio era severa, para que não ocorresse esse tipo de relação. Como se pode ler no trecho: “Fulana está de amizade particular com fulana(...) Mas muitas sustentavam que no Santo Amaro, devido à muita fiscalização, é que tais chamegos não vingavam” (Celina, 1997, p. 103).

No entanto, Lena seguia as “freirinhas” até à capela ou trocava correspondências secretas com a Irmã Margarida, por exemplo. Outro fragmento que provavelmente explicita a sexualidade da personagem é este excerto: “Que diabo não se podia simpatizar especial com uma irmã, com uma menina, as outras já punham uns olhos farejadores de...namoro sim, namoro. Mulher namorando mulher” (Celina, 1997, p. 103). Isto demonstra um pouco da repreensão até mesmo das outras internas diante de um comportamento desviante das normas sociais.

Heloísa Arruda Moraes representava a pensionista rica. Filha de um seringalista que morava no Acre. Era muito querida pela Madre Geral, no entanto era a interna que implicava com a protagonista Irene, em decorrência das diferenças sociais e cor da pele, visto que Heloísa era uma estudante com posses, porém sofria preconceito racial por parte da família do namorado. Por este motivo, a antipatia com relação à menina de Itaiara passou a ser frequente, como se ilustra em: “Matuta dos confins da Estrada de Ferro, pobríssima, os vestidos, os sapatos, tudo tão inferior. A cara um espinhal. Só não burra” (Celina, 1971, p. 79).

Carla era a estudante estrangeira. A moça pertencia a uma família com boa condição socioeconômica e viera de Milão/Itália para estudar no Brasil. Ela apresentava grandes habilidades no violino. Por isso, esta era considerada uma verdadeira artista, em decorrência de tamanha vocação inclinada para o referido instrumento musical. Porém, a mesma sofria com a ausência paterna e a consequente saúde debilitada da mãe. Como se pode ver em: “Carla. A mãe

meio lunática, o pai extraviado, que seria dela sem o tio? E o violino. Viveria na Europa. Deixaria sua mãe? Certo precisava partir, as freiras, as mais conhecedoras da música, já não tinham para ensinar-lhe” (Celina, 1997, p. 156).

A personagem Aldora simbolizava a órfã, estudante interna que se destacava em aulas de prendas domésticas. Ela era retratada como uma jovem íntegra e generosa, sempre pronta a aconselhar as outras internas. Todavia, a traição de seu primo/noivo Alírio, que se envolve com outra mulher, choca a moral do colégio. Neste episódio, é ecoada nas vozes da sociedade a clara divisão ideológica entre as mulheres destinadas ao casamento (recatadas e castas) e aquelas consideradas "para não casar" (transgressoras ou desonradas), ou melhor, a relação dicotômica entre moças ideais versus moças desviantes. A morte trágica de Alírio, logo em seguida, marca um destino alternativo para Aldora: ela substitui o matrimônio pela vida no convento. A narrativa, contudo, sugere que essa escolha foi genuinamente vocacional e não uma fuga do infortúnio, haja vista que “Hoje sua certeza se reafirmava. Não errara, aquele era seu caminho (...) Seu passado nem sequer influíra, como tantos pensavam, na decisão de ir para o noviciado” (Celina, 1997, p. 206). Assim, Aldora encontra no convento uma forma de vida que, embora institucional, é livre da tirania das convenções sociais do casamento."

Fundamentando-se na descrição e análise dessas moças desviantes, é cabível inferir que elas simbolizam uma educação transgressora, visto que a resistência às normas sociais revela o sonho por uma educação como prática de liberdade, conforme defende hooks (2013), inspirada na teoria freiriana. Nessa concepção epistemológica, a teórica feminista negra argumenta que a educação pode ser tanto opressora quanto libertadora, e isso depende, sobretudo, de quem ensina. Afinal, como aponta a autora:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

As freiras também apresentam uma representação muito significativa na narrativa ficcional, com destaque para Madre Geral e Madre Cerqueira. Madre Geral representava a autoridade máxima no instituto e tratava as internas de forma diferenciada, em razão da condição social de cada uma. Em virtude desse comportamento, frequentemente justificado pelo discurso religioso, nutria aversão pela interna Irene. Diante dessa desigualdade, era notável o “[...] poder daquelas freiras, não apenas sobre suas pessoas viventes, ali guardadas entre os muros, poder de governar seus gestos, suas idas e vindas, no vasto, sombrio casarão” (Celina,

1971, p. 15). Madre Cerqueira, por sua vez, era a religiosa que mantinha maior contato com o grupo de meninas internas que se sentiam excluídas no instituto, seja por sua condição social ou pela orfandade, como se observa no trecho: “Irene, minha filha, só te resta uma solução: te reúne ao bando da Cerqueira” (Celina, 1971, p. 177).

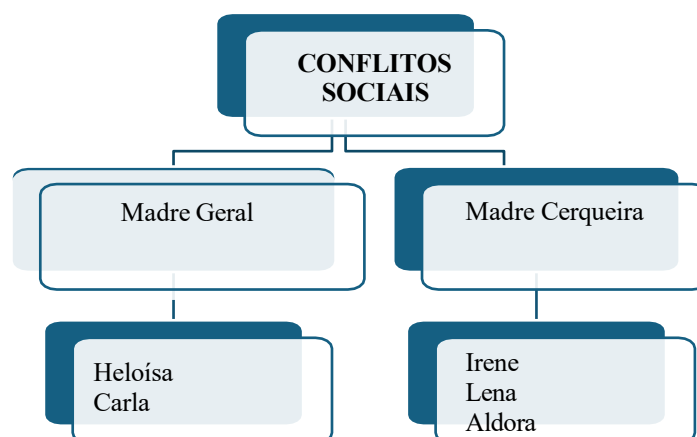
Tendo em vista a descrição analítica das freiras, constata-se que a Madre Geral personifica uma educação opressora, que se manifesta por meio da autoridade utilizada para excluir e controlar as pensionistas com baixa condição econômica. Esse eixo paradigmático educacional configura o exemplo clássico da educação bancária, inclinada para a cultura da dominação, conforme argumenta Freire (2023). Diante dessa realidade, compreende-se que os discursos religiosos são utilizados para justificar a desigualdade social, o que é definido pela teoria freiriana como invasão cultural e manipulação.

Em contraste com a repressão institucionalizada, Madre Cerqueira e sua relação com o grupo de meninas excluídas simbolizam a emergência de uma educação libertadora no ambiente do internato. Essa religiosa acolhia as internas marginalizadas pela condição social ou orfandade, oferecendo um contraponto à lógica opressora do poder. Tal dinâmica se alinha perfeitamente ao pensamento de hooks (2013), que postula a educação como prática da liberdade e como espaço de transgressão para as marginalizadas. Dessa maneira, a narrativa evidencia as rupturas de paradigmas na educação e sua potencialidade de se constituir como uma força transformadora e libertadora.

No contexto da obra romanesca, também é possível perceber o conflito de vozes entre Madre Geral/Madre Cerqueira, Madre Geral/Irene e Heloísa/Irene. Tendo essa discussão em vista, pode-se afirmar que Madre Geral e Heloísa disseminam um discurso dominante que tende a silenciar a voz de Irene no decorrer da ficção. Isso leva à reflexão sobre o silenciamento das vozes de Irene, Lena e Aldora que não se enquadram no modelo hegemônico.

Com base na análise desse fluxograma (Figura 15) a seguir, é observável a divisão entre as figuras femininas. De um lado, a alta autoridade religiosa tende a favorecer as pensionistas ricas que apresentavam aptidão musical, como no caso, Heloísa, no canto, e Carla, no violino. Enquanto Madre Cerqueira acabava responsável pelo acolhimento das internas excluídas. E esse tratamento desigual ocasionava tensão entre as divergentes classes sociais no interior do instituto religioso.

Figura 15 – Fluxograma do Conflito entre as Vozes



Fonte: elaboração própria (2025).

Com base nesse fluxograma, é pertinente destacar que Pedro (1994) oferece discussões relevantes sobre a dicotomia moral que regia a vida das mulheres na sociedade da época. É notório que o romance evidencia o confronto entre dois modelos de feminilidade. Fundamentando-se nessa epistemologia teórica, constata-se a divisão entre as “mulheres conservadoras/honestas” *versus* as “mulheres transgressoras/faladas”. Diante desse quadro, as personagens ficcionais podem ser interpretadas como representações desses papéis sociais.

Assim, o discurso dominante também tende a oprimir o outro, por meio de formas discursivas privilegiadas no mundo social, como, no caso, o religioso e o educacional. Tais formas discursivas são tão opressoras que foi possível observar como foram sendo materializadas na narrativa, o que ocorreu de tal modo ao ponto de a protagonista Irene tornar-se mera coadjuvante nos demais capítulos. Além de tudo, é possível notar aos poucos o silenciamento da personagem no decorrer da obra literária.

Em face disso, a seção V destacará a contextualização histórica do internato Santo Antônio situado na capital paraense no período de 1920 a 1930, além dos discursos literários sobre o educandário das freiras presentes nas narrativas literárias, nas quais a instituição educativa assume o nome ficcional de Santo Amaro.

SEÇÃO V



O INTERNATO SANTO AMARO: NAS (ENTRE)LINHAS DISCURSIVAS



Fonte: Sene (2007)

5.1 O Colégio Santo Amaro (1920-1930): entrelinhas discursivas

De modo geral, é importante inicialmente compreender como surgiram os institutos religiosos sob o modelo de internato, como também entender os diversos contextos histórico, social, político e assim por diante, no qual os sujeitos estavam inseridos, com a finalidade de analisar as relações estabelecidas no interior das instituições educativas de uma forma mais precisa. Ou seja, faz-se necessário entender, por exemplo: quem é essa mulher? Qual o papel da mulher? O que essa mulher representava na sociedade da época? Enfim, esses são questionamentos relevantes para um estudo mais significativo, haja vista que

A história das instituições educativas cumpre este triplo registro de conhecimento do passado, problematização do presente, perspectivação do futuro. Organismos vivos, as instituições educativas como os grupos sociais e como as pessoas angustiam-se, pensam, tomam decisões, analisando o presente na sua complexidade e no jogo de probabilidades de desenvolvimento, perspectivando o futuro e inquirindo, fazendo balanço, atualizando o seu próprio passado. É uma história material, social, cultural, biográfica, reflexiva, que procura uma objetividade e um sentido no inquérito, na conceitualização, descrição, narrativa, compreendendo e explicando o presente-passado por referência ao destino dos sujeitos e à evolução da realidade (Magalhães, 2004, p. 71).

Ademais, os próprios rituais realizados nas escolas podem fornecer pistas fundamentais sobre o contexto sociocultural em que a instituição educativa estava inserida, uma vez que “As instituições educativas adquirem dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Corroborando esse pensamento, Conceição (2012) afirma que os internatos originaram-se na França durante o século XIII e essa origem está estreitamente ligada a dois principais fatores: (1) os rapazes chegavam a Paris para estudar com um mestre e não tinham onde se alojar; (2) os mestres começaram a vir até os pensionatos para lecionarem as aulas. Além do mais, houve, de fato, a influência da Contrarreforma no surgimento desse perfil educacional. Desse modo, algumas instituições escolares foram aos poucos adquirindo o formato do colégio interno francês.

O pesquisador confirma, ainda, que esse modelo de ensino foi, gradativamente, migrando para outros países até chegarem ao Brasil na metade do século XVI, mais precisamente durante o período colonial, quando os Jesuítas fundaram os primeiros colégios e/ou seminários. Nesse contexto, percebe-se que a maioria dos colégios internos estava reservada ao público masculino. No entanto, o confinamento da clientela feminina nos conventos durante a época de colonização marcava o início de uma educação feminina em regime de internato, conforme se pode constatar

na seguinte assertiva:

[...] os conventos também se prestaram para o internamento de meninas e/ou moças de famílias ricas, onde elas aprendiam rudimentos da leitura e escrita, música e tarefas domésticas, mas sem os votos, obrigatórios apenas para as que seguiriam a vida religiosa (Conceição, 2012, p. 46).

Sob o regime de internato, essas instituições eram destinadas exclusivamente ao público feminino e tiveram origem em Belém do Pará no final do século XVIII. Em sua grande maioria, esses internatos se iniciaram como um abrigo para meninas órfãs e desvalidas da capital belenense ou dos municípios do estado do Pará. Dentre eles, destaca-se o abrigo, inclusive, das indígenas, as quais eram acolhidas nesses espaços.

A partir da fonte literária principal deste estudo, é perceptível na narrativa a presença de diversos elementos que permitem postular que o fictício Colégio Santo Amaro é uma transfiguração do Colégio Santo Antônio, em Belém do Pará. Isso se evidencia, por exemplo, no trecho: “Um alto-falante encarapitado na mangueira, anunciou a chegada do Santo Amaro, ‘o mais nobre e numeroso educandário paraense’” (Celina, 1971, p. 85). Tal observação pode ser entrecruzada com passagens da crônica *Visão de Madre Lago*, de Lindanor Celina, pertencente à obra literária *Crônicas Intemporais*, visto que essa narrativa retrata os estudos da autora no Colégio Santo Antônio e sugere que a trajetória da protagonista do romance foi possivelmente baseada em suas experiências pessoais naquele internato.

A escritora, de fato, fornece pistas discursivas na própria obra romanesca que apontam para a identidade real do colégio, mas é na prosa cronística mencionada que essa possibilidade se revela com maior precisão e de maneira explícita. Em *Visão de Madre Lago*, Lindanor Celina confirma a gênese da ficção ao relatar:

Numa das raríssimas visitas que fiz àquele convento, fui entreter-me particularmente com Nise (madre Vieira). Eu estava laborando o *Estradas do Tempo-Foi*. Na cidade falava-se que Lindanor Celina estava romanceando seu viver num colégio de freiras, o livro tinha por título *Aquelas moças do Santo Amaro*. Mudei para *Estradas* depois, quando obtive o prêmio Walmap (Celina, 2003, p. 140).

Esta passagem é crucial ao estabelecer a ligação definitiva, uma vez que o título provisório do romance, *Aquelas moças do Santo Amaro*, batizava o internato fictício e comprova que a obra se baseia diretamente nas experiências juvenis da escritora naquela instituição religiosa.

Diante desse incontestável cruzamento de informações, torna-se indispensável realizar uma contextualização histórica do educandário existente na realidade concreta. Esse procedimento visa compreender melhor a natureza, as práticas e o sistema de valores da

instituição real que serviu como referência à prosa romanesca. Acerca disso, é importante inicialmente destacar:

O Asilo de Santo de Antônio foi criado 1871, pelo bispo D. Antônio de Macedo Costa na capital da Província Pará, destinado para a educação do sexo feminino. Na sua origem, atendia apenas meninas órfãs e desvalidas e chamava-se Asilo de N. S. do Carmo. A partir de 1873, ao mudar para o prédio do Convento dos padres franciscanos, passou a ser chamado de Asilo de Santo Antônio. Em 13 de janeiro de 1878, foi reinaugurado pelo bispo do Pará, já sob a liderança das Irmãs Mestras do Instituto de Santa Dorotéia (Costa, 2014, p. 29).

Partindo desse momento histórico, é interessante frisar que a educação de mulheres no final do século XIX estava reservada à formação doméstica e moral sem qualquer participação na vida pública. Por conseguinte, o instituto religioso assumia a missão de moldar as estudantes internas com base em um perfil feminino, amparado pela própria legislação educacional da época, na qual era perceptível a desigualdade no ensino, a partir de um currículo diferenciado para meninos e meninas.

Nesse contexto social da Amazônia paraense, o Asilo de Santo Antônio foi fundado em 1871 pelo bispo Dom Antônio de Macedo Costa com o objetivo principal de educar as meninas órfãs e desvalidas em Belém (PA) que àquela época era Província. Em virtude dessa atitude, o religioso acreditava que estaria contribuindo para o desenvolvimento da Amazônia, haja vista que era considerado importante

[...] elevar, pois o nível intelectual e moral dos povos do Amazonas é uma questão econômica de primeira ordem. Que digo eu senhores? Remontemos a mais subida esfera? É uma questão política, uma questão social, uma questão de humanidade, um grave problema do ponto de vista da civilização e do cristianismo (Costa, 1883, p.4).

Fundamentado-se na abordagem do livro *O espetáculo das raças*, da historiadora e antropóloga brasileira Lília Schwarcz, publicado em 1993, construiu-se o seguinte argumento:

[...] a história dessas instituições e de seus intelectuais do final século XIX, até as três primeiras décadas do século XX, não podem ser analisadas sem considerar a questão racial ou problema da mestiçagem que pregava entre outras coisas, que a hibridização das raças no Brasil seria um fator negativo devido à inferioridade do negro e do índio (Costa, 2014, p. 37).

Nesse viés, é notório que a questão étnico-social interferiu, sobretudo, no processo de ensino ofertado nas instituições educativas, de modo especial, nos internatos onde eram estabelecidos os critérios de civilidade para a educação de meninas. Dessa maneira, a educação feminina nos colégios internos visava ao papel social da mulher, que era restrito às funções domésticas, bem como às relações matrimoniais.

Em virtude desse cenário social, Alves (2015) ressalta que o episódio das instalações dos internatos na Amazônia paraense, mais precisamente em Belém do Pará, foi marcado também pela égide do movimento higienista, uma vez que tal política era tida como forma de contribuir para o processo de modernização da capital. Por essa razão, os religiosos fundaram abrigos e/ou asilos para abrigar e educar meninas desvalidas, de modo inclusivo, moças indígenas. Porém, os prédios tiveram de passar por inspeções sanitárias, em decorrência da situação precária de alguns deles para poder abrigar o público feminino.

Frente a tal situação, com o passar do tempo, esses asilos foram se transformando em internatos onde freiras de diferentes ordens religiosas vieram para Belém com a finalidade de administrar as instituições escolares no regime de internato e, ainda, educar as internas. Entre as congregações religiosas que assumiram a administração desses internatos, estão as Irmãs Doroteias, as Filhas de Sant'ana, as Irmãs Maria Auxiliadora e a Congregação Pia Nossa Senhora das Graças.

Como já foi mencionado anteriormente, o contexto histórico do final do século XIX para o início do século XX foi marcado pela *Bella Époque* no Brasil. E todo esse processo vivenciado pela sociedade brasileira, chegou, inclusive, a Belém. Por conseguinte, o estado do Pará precisava acompanhar esses instantes da modernidade. No entanto, isto só foi possível em decorrência do crescimento da economia da borracha na região amazônica.

Partindo dessa discussão, o Asilo de Santo Antônio começou a ser administrado pela Madre Giuseppina Pingiani e as freiras da Ordem Religiosa Santa Doroteias da Frassinetti. Elas migraram para as terras brasileiras a convite do Bispo Dom Antônio Macêdo Costa, que considerava de suma importância o trabalho delas na formação feminina sob os princípios da Igreja Católica. Além de tudo, no contexto da Amazônia, a educação feminina paraense seguia o ideal republicano. Sob esse ideário,

[...] a mulher brasileira, como a de outra qualquer sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia da sua prole, dona e reguladora da economia da sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. Nem as há, ou pôde haver mais difíceis, nem mais dignas e mais nobres, e se houvessem de ser desempenhadas na perfeição requerer-se-iam na mãe de família mais capacidades de que têm de comum ainda os mais capazes chefes de Estado (Verissimo, 1985, p.122).

Nessa conjuntura, as Irmãs Doroteias deram início ao trabalho missionário no âmbito do colégio Santo Antônio. Esse projeto educativo, idealizado pela religiosa Paula Frassinetti, era inspirado na pedagogia do evangelho e se destinava à clientela feminina. Logo, as práticas

educacionais apresentavam estreita ligação com os ensinamentos da doutrina católica.

Partindo dessa doutrinação vinculada ao catolicismo retratada nessa instituição escolar, verifica-se que as religiosas não ofertavam às meninas apenas o acolhimento e alimentação, mas também o acesso à educação, de modo inclusivo, o ensino da boa moral e dos bons costumes, bem como a educação doméstica ao longo da estadia delas naquele recinto. No entanto, o enxoval solicitado pelas freiras não era acessível para aquelas oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo, visto que eram exigidos “[...] 24 pares de calças, 24 combinações de ombreira, duas dúzias de lençóis, doze blusas, 24 pares de meia, saboneteiras, pente fino, um horror, dava pra abrir uma loja” (Celina, 1971, p. 19).

Esse excerto deixa claro que, com o tempo, as instituições perderam o caráter de asilo ou abrigo e começaram a se caracterizar como colégio interno onde, normalmente, sob a direção de religiosas de uma determinada congregação, cumpria-se a missão de educar essas meninas. Partindo dessa constatação, o ingresso no colégio ficou mais criterioso, apesar de os pais procurarem com mais frequência o colégio das freiras para as moças obterem não apenas o diploma, mas, sobretudo, uma formação alicerçada na fé cristã.

No contexto da obra romanesca em estudo, o colégio Santo Amaro é retratado como um instituto religioso bastante conceituado onde as meninas tinham o rígido ensino das freiras inspirado na pedagogia do evangelho. Mas, dentre os requisitos identificados para a admissão das meninas desvalidas no Colégio Santo Amaro, destaca-se a submissão a uma prova de conhecimentos que era exigida antes mesmo da compra do enxoval.

Cabe frisar que havia preocupação das religiosas em ensinar os princípios morais relacionados, sobretudo, aos valores do cristianismo às internas, uma vez que esse cunho pedagógico era utilizado enquanto estratégia para distanciar o pensamento pecaminoso ligado às relações amorosas ou sexuais. Como se pode ver neste trecho: “[...] está pecando, segurando os seios, fechando os olhos, fazendo de conta que era ele, o barba-loura” (Celina, 1971, p. 58).

Na obra ficcional, o Colégio Santo Amaro administrado pelas freiras era comparado a um cárcere para a maioria das meninas, pois elas teriam de ficar distante de tudo, inclusive, dos familiares. Essa separação era um tormento para a maioria delas, porque algumas estavam na fase da adolescência e já estavam no início de namoro. Mas a própria família insistia naquele confinamento, devido ao fato de a educação cristã ser considerada um prestígio social naquela época, uma vez que as moças que estudavam em colégio interno eram consideradas como exemplo na sociedade. Entretanto, “Como pesava tudo, não a mala, nem bem cheia, do magro enxoval. Mas peso maior no coração voltado para o amado quintal onde permaneciam os anjos e os demônios de sua infância” (Celina, 1971, p. 22).

Além desse prestígio social, as famílias acreditavam no discurso religioso de que se poderia educar as mulheres com o intuito de elas não se perderem para os vícios mundanos que eram tidos como perigos do século, ou melhor, uma ameaça para a sociedade da Amazônia paraense. Nesse sentido, fazia-se necessário formá-las para transformar a sociedade, dado que elas, ao terem uma preparação cristã, iriam, posteriormente, educar o próprio lar.

Frente à organização do internato, a aplicação de regras rigorosas era frequente para manter a ordem na instituição escolar. Assim sendo, fazia-se necessário disciplinar as internas, para que elas obedecessem às normas institucionais. Caso contrário, as jovens eram punidas de forma severa, como se tivessem cometido um crime, uma espécie de humilhação pública, além de ficarem em jejum no horário do recreio ou mesmo sem o intervalo tão esperado por elas. Basta ver o episódio do seguinte excerto:

Enfileiradas contra a parede, braços cruzados, ali passagem de todos, das Madres que saíam do refeitório, pessoas de cerimônia em visita às irmãs, de tardezinha, senhoras bem vestidas, olhando, discreto pasmo, o grupo de moças de castigo (Celina, 1971, p. 62).

Em virtude desse conjunto de regras, o educandário das irmãs Doroteias era estritamente voltado para o público feminino. Então, havia apenas “[...] três mundos, no convento: pensionistas, órfãs, clausura das irmãs” (Celina, 1971, p.198). Nesse ambiente, era expressamente proibida a presença masculina, bem como o contato das internas com os homens, afinal, “Para as regras do convento, minhas santas burronas, pernas de calça é perna de calça, macho é macho, qualidade não importa, o perigo é um só” (Celina, 1971, p. 51).

Com relação ao currículo, a referenciada instituição de ensino, de fato, refletia a distinção social e os papéis de gênero da época, incluindo aulas de Francês para as pensionistas e prendas domésticas para as órfãs. Essa segmentação curricular estava diretamente ligada à finalidade do ensino defendida pelas Irmãs Dorotéias: “No Colégio Santo Antônio, as Irmãs Dorotéias defendiam uma educação feminina de instruir as meninas pobres, órfãs e pensionistas para serem guardiãs do lar e obedientes ao marido, além de qualidades para serem mães zelosas” (Silva; Alves, 2020, p. 1632). Tal sistema de ensino visava prioritariamente moldar a mulher para o âmbito doméstico e a submissão, reforçando a ideologia social e de gênero que serviu de pano de fundo para a prosa romanesca.

No que se refere ao aprendizado da língua francesa, observa-se o refinamento educacional das moças ao terem esse contato com um outro idioma, pois o exercício do francês ocorria no giro¹⁷, nas preces e nas canções católicas que eram atividades frequentes, como se

¹⁷ “O giro são três coisas: falar francês, tomar remédio e satisfazer as fisiológicas” (Celina, 1971, p. 68).

pode ilustrar em: “*O Vierge Marie voici près de toi/ Un coeur qui te prie/mère écoute-moi*”¹⁸ (Celina, 1971, p. 110). Além dessa matéria, nomenclatura usada na época, incluíam-se as aulas de Prendas Domésticas, nas quais as órfãs recebiam o ensino do bordado e da costura durante o confinamento no internato. Além disso, “As Irmãs atrás de si conversavam, em branda voz, agulhas subiam, desciam nas malhas” (Celina, 1971, p. 215).

Nesse recorte histórico-literário do supracitado instituto religioso, é perceptível a importância da obra literária para a investigação de uma realidade que foi ocultada pelos documentos oficiais. Assim sendo, o entrecruzamento dos discursos histórico e literário trazem à tona discussões relevantes acerca da educação feminina no formato do colégio interno, haja vista que o cotidiano, assim como as relações entre as freiras e as internas, provavelmente, eram marcadas por diferenças sociais, devido ao discurso dominante do mundo hegemônico, como também às influências do sistema patriarcal.

5.2 A Missão de Abrigar, Educar e Instruir Destinada à Ordem Religiosa Irmãs Doroteias

Em se tratando de compreender o trabalho missionário desenvolvido pela congregação religiosa das Irmãs Doroteias, faz-se necessário entender de modo prévio, sobretudo, as funções pedagógicas que norteavam esse projeto educativo inaugurado em uma cidade italiana em meados do século XIX, uma vez que essa proposta de formação cristã direcionada ao público feminino atravessou momentos conflituosos para a Igreja Católica, como a título de exemplo, a política napoleônica, a Revolução Industrial tal qual a unificação italiana.

Essa conjuntura fomenta reflexões sobre os embates vivenciados pela Igreja Católica naquele dado período. Isso se deve ao fato de as grandes mudanças terem ocasionado conflitos entre as ideias conservadoras e as novas ideologias, pois estas ameaçavam os valores e os princípios morais do catolicismo conservador. Assim sendo, a instalação de instituições de ensino voltadas para uma educação evangelizadora era tida como uma ferramenta eficaz de combate aos perigos mundanos.

Com base nas pesquisas de Sene (2007), a fundadora da congregação religiosa Irmãs Doroteia foi Paula Ângela Maria Frassinetti. Ela nasceu no dia 3 de março de 1809, em Gênova, Itália. Sua família seguia fervorosamente os princípios e os valores do catolicismo conservador. Em virtude de tanta veemência católica, a jovem dedicou-se à vida religiosa, assim como os quatro irmãos que já haviam entrado para o sacerdócio.

Paula Frassinetti perdeu sua mãe ainda na infância aos 9 anos de idade. Por isso, a tia

¹⁸ Tradução: “Ó Virgem Maria, aqui está perto de ti/Um coração que te reza/mãe ouve-me”.

assumiu a responsabilidade de cuidar da menina que se encontrava na condição de orfandade. Mas esta também veio a falecer após três anos. Então, aos 12 anos de idade, a jovem adquiriu um aprendizado dentro do próprio lar onde aprendeu a ler, a escrever, dentre outras noções básicas de conhecimento com o pai e os irmãos. No entanto, é o diálogo com os irmãos que foi despertando, gradativamente, o desejo de Paula em consagrar-se ao Senhor.

Embora o pai não considerasse aconselhável tal consagração, em decorrência da saúde fragilizada da jovem, ela começou o trabalho missionário em parceria com 6 moças, as quais, inicialmente, ficaram conhecidas como Filhas de Santa Fé e, em seguida, foram nomeadas Irmãs de Santa Doroteia.

O projeto educativo¹⁹ teve início em Quinto, no dia 12 de agosto de 1834, quando as religiosas inauguraram uma escola paroquial onde o ensino do catecismo era conceituado e primordial para as crianças carentes, de modo especial as meninas. Dessa maneira, a formação feminina sob o viés católico foi se expandindo para outros territórios italianos e depois foram enviadas expedições doroteianas para o Brasil e para Portugal.

Paula Frassinetti formulou esse projeto educativo voltado para a educação feminina no século XIX, mas essa prática educativa doroteiana que se inspirava em um catolicismo conservador, perdurou pelo início do século XX. Nesse sentido, as freiras assumiram a missão de educar as meninas naquele tempo em colégios que funcionaram a princípio como asilos e, posteriormente, assumiram o caráter de internato e/ou externato, como no caso, o Colégio Santo Antônio, situado em Belém (PA). Dessa maneira,

O Estado do Pará foi o segundo destino das religiosas de Santa Dorotéia no Brasil, as quais chegaram ao país no dia 12 de fevereiro de 1866 iniciando a obra fundada por Santa Paula na cidade de Recife pelas seis primeiras irmãs lideradas pela superiora Teresa Casavecchia, Josefina Pingianni a vice-superiora, e as irmãs Francisca Toscani, Virgínia Janozzi e Gertrudes Mattei. O envio destas religiosas para a primeira missão nas terras brasileiras foi fruto do pedido de Dom Manuel de Medeiros (Cunha Silva, 2020, p. 85).

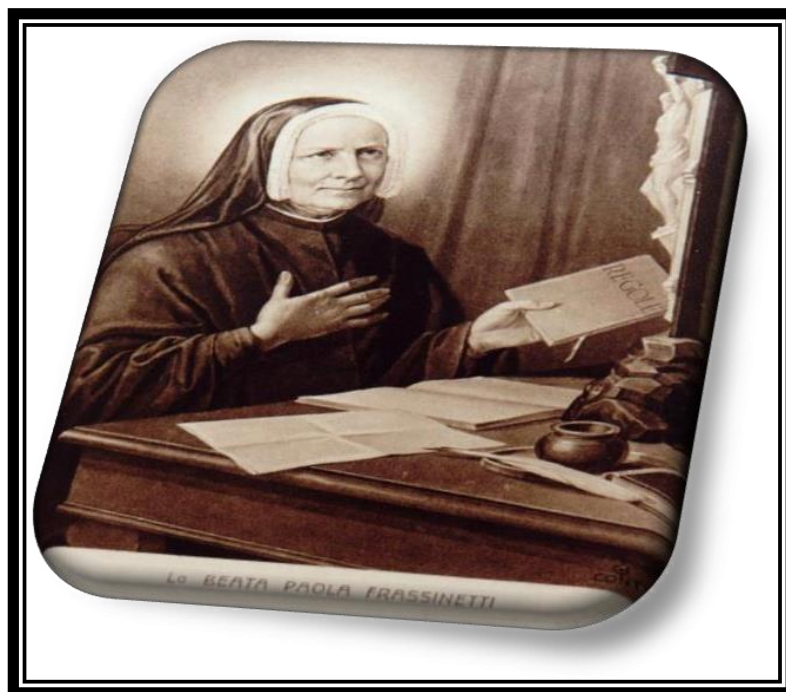
Paula Frassinetti era considerada referência educacional, em decorrência da obra missionária que desempenhava na formação feminina. Essa proposta educativa de origem italiana se inspirava no Evangelho, ou melhor, na Pedagogia de Jesus Cristo. Assim, a concepção pedagógica de Paula Frassinetti era educar pela via do coração e do amor²⁰. Ela e as

¹⁹ “O Projeto Educativo de Paula Frassinetti, que há mais de dois séculos são aplicados nas Escolas Dorotéias, foi construído a partir de suas intuições pedagógicas, segundo o contexto histórico e cultural da época, observando as peculiaridades de cada Casa da Congregação” (Sene; Costa, 2010, p. 204).

²⁰ “[...] é uma intuição que se transformou também em um dos princípios de sua prática pedagógica, na medida em que a amorosidade deveria ser um recurso metodológico das Mestras” (Sene; Costa, 2010, p. 200).

Irmãs Doroteias acreditavam que tinham sido enviadas para evangelizar as pessoas, por meio da educação.

Figura 16 – Foto de Irmã Paula Ângela Maria Frassinetti



Fonte: Igreja Católica Ortodoxa Hispânica.

O fato é que o trabalho evangelizador da religiosa teve grande repercussão no campo educacional, especificamente na educação de jovens, em virtude de, em parceria com as Irmãs Doroteias, ela desempenhar essa proposta educacional que entrecruzava princípios cristãos à formação educativa de meninas. Assim, a expansão desse projeto seguia uma legislação produzida pela religiosa, para que as freiras pudessem administrar as instituições de cunho pedagógico embasadas nas Constituições e Regras do instituto religioso. Considere-se, ainda, que

O esboço das primeiras Regras ou Constituições daquele futuro Instituto foi produzido pelo Padre Frassinetti que para a história desta congregação é considerado o cofundador do Instituto de Santa Dorotéia da Frassinetti. Enquanto isso, Paula e suas companheiras trataram da preparação espiritual entendendo que se organizar era imprescindível para iniciar a obra missionária da futura congregação (Cunha Silva, 2020, p. 78).

As Irmãs Doroteias cultivavam a Pia Obra de Santa Dorotéia que era promover a educação cristã às meninas. Portanto, os internatos deveriam preparar para o lar doméstico. O Asilo Santo Antônio, administrado por essa congregação, deveria admitir meninas entre 5 a 12 anos, estar vacinadas e não padecerem de moléstias crônicas ou contagiosas (Bezerra Neto, 1994).

Com relação ao ensino, as Irmãs Dorotéias forneciam a instrução religiosa, principalmente para as meninas pobres, em razão de estarem expostas ao perigo do mundo. Além do ensino de leitura e escrita, aritmética, trabalhos manuais ou prendas domésticas deveriam ser importantes para a formação feminina. Acrescente-se a isso que

[...] o trabalho pedagógico construído no Asilo, as Irmãs de Santa Doroteia seguiam as orientações deixadas nas Constituições e regras de seu Instituto religioso no que se refere ao sustento da instituição que era provido dos recursos de doações ou então pela pensão das educandas de famílias mais abastadas. Quanto à finalidade da educação promovida pelas religiosas da congregação fundada por Santa Paula Frassinetti, esta prezava por formar a mulher virtuosa, exemplo de mãe e esposa, e para tanto o conjunto de saberes ensinados as meninas se organizava em três áreas: a religião, o ensino das ciências humanas ou profanas e o ensino das prendas femininas (Cunha Silva, 2020, p. 88).

Em outras palavras, Bezerra Neto (1994) categorizou o ensino ministrado pelas Irmãs Doroteias em: instrução religiosa, literária e artística. Seguindo essa estrutura curricular, as Irmãs Doroteias desenvolviam no Asilo Santo Antônio uma educação rígida e controladora. Aplicações de repressões e castigos às meninas eram recorrentes no cotidiano da instituição, pois zelavam pela boa ordem nas aulas.

Nas instituições de recolhimento, as educandas recebiam ensino apurado, que visava prepará-las para serem mães de família e/ou empregadas domésticas instruídas e bem treinadas. Geralmente, aprendiam a lavar, engomar, cozinhar e exercitar trabalhos domésticos. As matérias ensinadas nesse modelo de instituição eram distribuídas nas seguintes atividades: doutrina cristã, leitura, caligrafia, aritmética, História sagrada, História do Brasil, gramática portuguesa, noções gerais de geografia, desenho, trabalhos de agulhas, bordados, flores, tapeçaria, além de aula de piano e canto (Marcílio, 1998).

Na realidade, a educação de meninas nos colégios e/ou internatos sob a administração das congregações religiosas estava vinculada aos princípios e valores morais do catolicismo e ancorada no modelo de civilidade do mundo europeu. Naquele período, o discurso dominante era mascarado pela ideia do desenvolvimento da Amazônia. Ou seja, as freiras vieram para o contexto amazônico para contribuir com a educação de meninas. Essa obra missionária apresenta-se de modo explícito em: “As cartas²¹ narravam as tribulações que tão bem suportava, pela formação cristã [que] recebia no amado colégio” (Celina, 1971, p. 40).

²¹Paula Frassinetti, por meio das Cartas às Superiores das Casas da Congregação, mostrava a relevância da formação das Irmãs, tanto do ponto de vista intelectual, quanto espiritual. Expressava isso das mais diferentes formas: advertindo, elogiando, motivando, encorajando; enfim, sempre congratulando as irmãs que realizavam iniciativas próprias, visando à formação das Mestras (Sene; Costa, 2010, p.199).

Em virtude desse cenário educacional, educar as mulheres no período do século XX dentro dos colégios internos significava transformá-las de meninas em futuras esposas e mães exemplares, de acordo com as regras sociais. Por esse motivo, os familiares consideravam que o modelo de meninas que estudava no internato tinha mais oportunidades na sociedade, além de serem benquistas socialmente.

Frente à estratégia metodológica de ensino vinculada à formação cristã, desde cedo, as meninas precisavam receber os ensinamentos do catecismo, como também participar dos eventos religiosos que ocorriam frequentemente, como, por exemplo, os momentos da reza do terço e as missas. Desse modo, elas iam gradativamente tendo conhecimento do evangelho para afervorar a fé de cada uma delas, com a finalidade de se manter a obediência às regras institucionais.

Essa preparação fundamentava-se no Artigo 26 das Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Dorotéia, o qual assegurava que “[...] educar, para nós, significa deixar-nos possuir pela pedagogia do Evangelho”. Tendo os princípios da Igreja Católica como base de ensino, é possível ver essa importância no fragmento a seguir “Missa de domingo é preceito, é regra, a igreja é uma sociedade, tem leis, se um está dentro, cumpre, senão, pula fora, vira ateu” (Celina, 1971, p. 74).

Indiscutivelmente, existiam normas muito severas no instituto, as quais, quiçá, fossem aplicadas, com o intuito de manter a ordem e a disciplina no contexto institucional. Partindo deste pressuposto, as formas discursivas ideológicas do mundo eurocêntrico eram propagadas pelo discurso religioso da Igreja Católica que poderia intensificar a divisão entre dominantes e dominadas. Em caso de desobediência às normas, aplicavam-se os castigos, para que elas próprias tivessem a consciência de culpa, assumissem o suposto “crime” e aprendessem a lição após a penalidade, como se exemplifica nos excertos a seguir: “[...] a Geral repetia: “Quem foi lá, À CASA DO CRIADO?”. Caladas, olhos baixos, nenhuma capaz de denunciá-la” (Celina, 1971, p. 62) e “A Geral ouviu tudo em silêncio, espiando muito para ela, o rosto sofredor, o tamanho pranto [...] Chorou, chorou, bons minutos, a freira só olhando (Celina, 1971, p. 65).

Com relação às severas normas institucionais, os familiares apresentavam grande interesse na educação doroteiana, uma vez que as jovens receberiam uma formação integral no internato. Portanto, elas estariam conseqüentemente preparadas para o matrimônio, como também para exercer uma profissão, a título de exemplificação, a carreira do magistério ou simplesmente seguir o noviciado após a formatura. Ou seja, a educação doroteiana representava uma forma de garantir os rumos futuros para as moças internas. Haja vista que “[...] ainda agora, querendo tomar uma decisão, de novo interferir naquelas vidas, apontar-lhes a estrada (...) Cada

um é só no seu destino” (Celina, 1971, p. 215).

Além da preparação cristã, havia o treinamento diário das educandas para as práticas de sociabilidade, principalmente no que se refere ao aprendizado da etiqueta francesa. Por esse motivo, as meninas tinham periodicamente o momento do giro, no qual elas exercitavam o idioma francês na oralidade, aulas de canto e prendas domésticas. Assim sendo, o estudo naquela época valorizava a formação integral de uma jovem sob a perspectiva conservadora do catolicismo.

No Colégio de Santo Antônio, as irmãs Doroteias seguiam a mesma lógica feminina de instruir as meninas pobres, órfãs e pensionistas nos mistérios do seu sexo e tal educação evidenciava o papel histórico da mulher de guardiã do lar e obediente ao marido, de modo que o trabalho destas religiosas era envolto de grande expectativa por parte da sociedade, mentalidade de educação feminina proveniente ainda do século XIX (Cunha Silva, 2020, p. 106).

Partindo deste pressuposto, as estudantes viviam no internato sob o controle e a vigilância das freiras, com a finalidade de conservar a inocência e virgindade das jovens internas. Em decorrência disso, até mesmo no dormitório, elas eram vigiadas e só poderiam sair do internato quando fosse permitido ou uma vez por ano quando chegavam as férias para visitarem os familiares. Como se observa em: “Saía uma vez por mês, e nas férias de fim de ano, quando os pais desciam do seringal. No primário, o pai vinha buscá-la, ia sem relutar. Mas, se pondo mocinha, pedia à mãe que não, três meses de brenha, a quem já passava tantos trancada” (Celina, 1971, p. 74).

É válido ressaltar que as freiras apresentavam um amplo prestígio social, especialmente, pelo trabalho pedagógico que começaram a desenvolver ainda no século XIX. Em virtude de tal reconhecimento, os pais acreditavam que os ensinamentos sob os princípios da Igreja Católica, dentre os quais eram transmitidos pelas Irmãs Dorotéia iriam moldar o comportamento de suas filhas. Por isso, os progenitores concebiam um pensamento de que “Freira é raça de gente que a partir de hoje eu mais estimo e considero (...) Freira é raça de gente mansa, ninguém com elas consegue brigar” (Celina, 1971, p. 18).

No contexto da obra *Estradas do Tempo-Foi*, evidencia-se a relação entre freiras e internas no interior da instituição escolar que era marcada por desigualdades provenientes das diferenças sociais das educandas. Pode-se notar o poder das freiras no colégio que resultava na seguinte separação: de um lado ficavam as incluídas e de outro, as excluídas. Isso confirma o fato de que existiam as escolhas preferenciais nos grupos das religiosas, como se pode ilustrar em: “Poder daquelas freiras (...) Pois a Madre que, não fazia dois minutos, invocava contra as três a vingança do céu, jurando privá-las do maior prazer do ano (...) Na verdade, alma de freira,

terreno mesmo onde ninguém pisou (Celina, 1971, p. 15).

5.3. A Rotina das Meninas Internas: da ficção à realidade

Com base na obra literária *Estradas do Tempo-Foi*, é possível perceber como era o cotidiano das estudantes no Colégio Santo Amaro onde havia horário verificado para todas as atividades diárias que provavelmente se fundamentava no trecho bíblico “Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu” (Eclesiaste 3:1). Esse pensamento era disseminado na rotina das internas da seguinte maneira evidenciada na cena: “Rotina. Sineta, palmas, forma, missa, classe, recreio, tudo medidinho. Tempo de dormir, tempo de comer, estudar, tomar banho, tempo de brincar” (Celina, 1971, p. 47).

De acordo com a narrativa ficcional, as estudantes acordavam cedo com o barulho do sino. Quando elas acordavam, batiam palmas, faziam a primeira oração do dia e seguiam de forma organizada para o banho vestidas com um chitão até os joelhos para não mostrarem o corpo para as demais. Quando já estavam prontas, seguiam para a missa antes de tomarem o café e irem para as aulas.

Conforme já mencionado anteriormente, as aulas mais apreciadas no romance eram o ensino da língua francesa, no qual se explica a definição do giro, pois elas exercitavam frequentemente o idioma estrangeiro, além do momento das prendas domésticas em que se evidenciavam as habilidades delas com as agulhas e linhas. Enquanto o primeiro demonstrava a preocupação com o refinamento das moças de acordo com o modelo civilizatório da época, o último frisava a educação da mulher para desenvolver as atividades típicas e exclusivas do lar.

Essa restrição, inspirada no discurso patriarcal, pode ser observada no seguinte episódio ficcional: “Aldora bordando, o sentido nas outras, as amigas mais chegadas. A colação vinha aí, ‘titia, aqui está meu diploma, me arranje uma cadeira’. Mas Alírio, num quase escândalo: ‘Que história é essa? Trabalhar só aqui, cuidando da casa e dos meninos’” (Celina, 1971, p. 189-190). Esse pensamento se alinha à premissa de que a educação feminina, mesmo a que ensinava habilidades mais refinadas, tinha um propósito estritamente social e doméstico, visto que “O ensino das habilidades femininas, particularmente aquelas mais refinadas como o canto e música, possibilitariam além da educação doméstica, uma formação mais esmerada para que pudessem conviver em sociedade” (Silva; Alves, 2020, p. 1630).

O currículo do internato também conferia destaque ao ensino de Aritmética, disciplina ministrada pelo professor Joel, cuja figura se destacava por ser a única presença masculina autorizada no claustro feminino do colégio. Essa matéria se revelava particularmente desafiadora para a protagonista Irene, que carregava o trauma de um método pedagógico

primário extremamente tradicional e punitivo: a memorização falha da tabuada resultava no castigo corporal da palmatória. Essa dificuldade de aprendizado era intensificada pela postura autoritária do professor Joel, que recorria a xingamentos e injúrias, expondo as internas, especialmente aquelas com baixo rendimento, a uma forma de violência pedagógica e abuso verbal que sublinha o rigor e a repressão inerentes à formação feminina da época, como se pode notar o episódio a seguir:

[...] foi quando ele entrou. Pigarro seu, aliás, o precedia, de alguns passos, ainda fumava como o todo. Era o único a se permitir, ali, sem licença de qualidade, e com toda a irreverência, fumar perante a classe (...) a classe não dava um pio, inspirava o velho temor que se perpetuava como lenda através dos anos a gerações e gerações de alunos. Só quando teve de ir à lousa explicar um teorema – Sor Nogueira desse lado, junto à janela – foi que deu com os olhos nela (...) Virou-se para a classe: “Vocês estão vendo esta Irmã, bando de vadias? Foi minha melhor aluna, ouviram? (Celina, 1971, 201).

Como é possível perceber no excerto acima, a relação professor/alunas no internato não era nada agradável, visto que o autoritarismo presente na forma discursiva do docente era uma representação do discurso dominante que tende a excluir aquelas que não se enquadravam no patamar de aprendizagem que as demais alunas tidas como melhores se encontravam. Desse modo, o processo de classificação das alunas em melhores e piores fica nítido.

Essa relação evidencia a teoria freiriana acerca da educação bancária. Nessa concepção pedagógica, as diferenças entre quem ensina e quem aprende estão estreitamente vinculadas à ideologia da opressão, a qual resulta em um falso saber, porque é uma concepção mecânica de conhecimento. Mas, como diz Freire (2023, p. 99), “[...] na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído”. Em outras palavras, a formação da consciência se dá por uma troca dialética entre educador/educando fundamentada pela ótica bakhtiniana.

No que se refere à hora do recreio, esta não se destinava apenas às refeições, mas também era ocasião para as estudantes dialogarem e realizarem brincadeiras no quintal, como bole-bole, beisebol e corridas. Era nesses instantes que elas se reuniam e a amizade entre algumas delas ia se fortalecendo no convívio do claustro. Essa afinidade entre as internas ajudava a superar o sofrimento que algumas delas sentiam, devido à distância dos familiares. Ademais, a aproximação entre elas contribuía intensamente no aprendizado, porque o exemplo de uma era servido para outra, além de ajudá-las a esquecer um pouco as aflições que elas passavam longe dos namorados.

Em contrapartida, o recreio poderia ser também considerado o ápice das práticas punitivas, uma vez que as alunas, que eram castigadas por dada quebra de regras, recebiam

como castigo o jejum exatamente nessa ocasião. Se não bastasse somente essa penalidade, também eram humilhadas perante as outras internas ou diante das visitas que, normalmente, faziam-se presentes no colégio. Por fim, elas eram chamadas na sala da Madre Geral para ouvirem o sermão por causa dos delitos cometidos.

A hora do Terço era vista como sagrada, razão pela qual se instituía essa prática católica nos ensinamentos das freiras. Essa atividade era rotineira entre as internas. Elas não poderiam ficar sem frequentar as missas, os eventos da Igreja Católica, como, no caso, as procissões e romarias, inclusive, a reza do Terço. Basta analisar o episódio que ilustra essa prática religiosa, como também pedagógica no contexto do internato: “Ô estudo agonizado, e assim o Terço, o chá, o ‘giro’” (Celina, 1971, p. 54).

O horário determinado para dormir era tido como outra norma cotidiana do internato. As religiosas ficavam vigilantes no dormitório, uma vez que todas as internas tinham de seguir à risca a hora certa para o sono noturno. Em virtude desse controle, o valor do silêncio, especificamente nesse ensejo, não poderia ser desobedecido em hipótese alguma. Essa estratégia era imposta justamente pelo motivo de uma rotina que iniciava muito cedo e com poucos momentos de descanso durante o dia. Outrossim, as freiras acreditavam que a insônia fazia mal para o corpo e para a alma, alimentando os pensamentos pecaminosos. Haja vista que “Palavra ‘século’. Ouvia-se a cada passo, qualquer preleçãozinha, uma meditação, nos retiros: ‘Lá fora, ‘no século’, perigos sem conta as esperavam. Perigos do século, do mundo” (Celina, 1971, p. 41).

Vale reforçar que o retiro espiritual ocorria geralmente ao final de ano quando elas teriam de realizar um íntimo encontro com seu próprio eu. Ou seja, esse era um procedimento pedagógico aplicado, no qual as estudantes realizavam o exame de consciência como forma de purgar os pecados cometidos durante o ano letivo. Em decorrência dessa análise interior, as estudantes precisavam, inclusive, anotar os seus pecados em um caderninho para que nada passasse despercebido. Considerando que “Os primeiros sermões abalaram-nas, o ambiente de retiro se instalava, real, no claustro, no dormitório, na casa toda” (Celina, 1971, p. 161). Sendo assim, esse era um método que contribuía para a conversão delas, como também as mantinham obedientes.

5.4. Tipo de Educação versus Diferenças Sociais no Regime de Internato

Em 1877, quando a Congregação das Irmãs Dorotéias assumiu a direção do asilo Santo Antônio, as freiras fizeram uma separação das órfãs e pobres das demais meninas. Com essa divisão, é possível perceber as diferenças sociais, inclusive, na oferta do ensino. Ademais, o

capítulo V das Constituições e Regras do Instituto destacava que

[...] as alunas do internato serão divididas em diversas classes, segundo sua idade e capacidade. Haverá uma Mestra particular na direção de cada classe e mais uma Mestra geral do internato, cujo ofício será dirigir e ajudar as Mestras particulares e velar sobre todas as divisões do ensino, e fazer observar exatamente tudo o que é estabelecido no plano dos estudos (Constituições, 1999, p.67-68).

Reafirmando o argumento utilizado anteriormente, as meninas ricas tinham acesso a uma educação mais refinada com aprendizagem de francês, piano e coral, enquanto as órfãs estavam restritas ao ensino das prendas domésticas e às prendas do lar. Além de tudo, a missão do internato era educar essas estudantes para futuramente serem respeitadas por sua formação também religiosa. Nesse sentido, entende-se que, na verdade, isso representa

[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. [...] É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade”. (Foucault, 2008, p. 154).

Diante de várias cenas que denunciam o internato, o que mais chama atenção é o tratamento diferencial das freiras para com as meninas naquela instituição, uma vez que a diferença social marcava, de fato, o nível educacional que as pensionistas/órfãs, ricas /pobres deveriam ter ali. Isso se observa de forma explícita no excerto abaixo:

Chegou quase nas vésperas do exame, tempo nenhum para aquilatar o nível das outras. Pois na leitura das notas, o contentamento, quando a Diretora anunciou a nota máxima, a sua! Surpresa da própria freira, então da boboca dos cafundós, o primeiro lugar? Vocês estão vendo o que é levar as coisas na brincadeira? Confiaram demais, e vem essa menina do interior e lhes dá quinau [...]. Mas espia só a do gibão grosso, a da saia de burel de frade, hem? (Celina, 1971, p. 27).

Nos internatos, havia diferenças de classes sociais sendo retratadas no âmbito educacional conforme já mencionado. Isso evidencia os conflitos vividos entre as forças produtivas sociais. Por isso, “[...] a classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, bem como apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando- o monoenfático” (Bakhtin/Volóchinov, 2021, p. 113).

Mas o discurso ou outras ações pragmáticas acabam expondo o que se pretende ocultar. Corroborar essa assertiva, o seguinte excerto: “Isso as irmãs, mais que quisessem, não podiam evitar. Elas próprias, quando falavam com tais meninas, era de modo diferente, até um cego veria” (Celina, 1971, p.49). Isso porque eram “[...] poucas as escolhidas, geralmente as mais ricas, isso honestamente se reconhecia” (Celina, 1971, p. 108).

As pensionistas com pouco poder aquisitivo enfrentavam obstáculos da situação financeira desde a compra do enxoval para a entrada no internato, devido à tamanha lista exigida pelas freiras. Esse tratamento excludente por causa da condição social era explícito na obra literária:

A irmã olhava-a sempre como se dissesse: ‘Quem és tu, pigmeu?’ Perante ela sentia-se eternamente culpada de ser pobre e de todos os defeitos que sabia, possuía mesmo. Num olhar a Madre escarpava-a, punha-a a nua, e isso não lhe perdoava (Celina, 1971, p. 36).

É interessante que as freiras possivelmente utilizavam o discurso religioso para justificar a forma diferenciada com que tratavam as internas. E essa forma discursiva ideológica foi cristalizada na instituição escolar de modo tão intenso que fez emergirem os conflitos oriundos das desigualdades sociais. Por isso, algumas religiosas tinham suas preferências. Como se ilustra em:

A Geral não escondia a preferência pelo seu grupo. Murmurava-se dessa preferência. Ela não ligava, defendia-se até muito bem: “Imagine alguém viver neste mundo querendo bem igual a toda gente. Se até Nosso Senhor teve um discípulo amado e nem fez esse segredo disso, que dirá uma criatura?” (Celina, 1971, p. 69).

Como se pode inferir, os espaços sociais e simbólicos ressaltam a lógica das classes. Sob essa concepção, as lutas não ocorrem entre classes, mas, sim, no espaço das diferenças. Conforme essa abordagem teórica, cabe às escolas a produção e distribuição do capital simbólico e do capital cultural (também simbólico) (Bourdieu, 1984). Este último diz respeito ao conhecimento, aos valores, à linguagem (capital linguístico), constituindo-se, por isso mesmo, uma ferramenta de poder que legitima as hierarquias e desigualdades sociais. Já o primeiro, consiste no reconhecimento social e no prestígio concedidos a qualquer um tipo específico de capital, seja este cultural, econômico etc.

Para Bourdieu (1996, p. 92), “[...] a escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do estado” (Bourdieu, 1996, p. 92). Logo, conforme o autor, a escola reproduz esses valores e hierarquias inerentes a posições sociais e econômicas mais rentáveis e, por isso mesmo, mais valorizadas. Ao mesmo tempo que tenta forjar esse padrão de homem e de mulheres, a escola evidencia as diferenças. No caso dos internatos, como ilustra Lidiane Celina, isso esmagava as estudantes, reduzia-as à insignificância e as fazia se sentirem culpadas pela própria pobreza.

Essa discussão acerca da relação entre religiosas e estudantes internas no contexto educacional estavam estreitamente vinculadas às relações de poder. Isso influencia

consequentemente em uma hierarquização, em razão das diferenças entre os grupos sociais existentes no internato, que leva em conta o prestígio e o *status*. Por isso, as educandas com melhores condições financeiras eram beneficiadas, inclusive, no ensino.

Partindo dessa constatação, os conceitos bourdieusianos se destacam nessa narrativa literária, uma vez que o internato se considera um campo social, um espaço de lutas onde se determinam as regras do jogo e se exigem capitais necessários para a posição dos agentes. Assim sendo, constata-se que o sistema de ensino reproduz as relações de dominação de uma sociedade estratificada, tendo em vista que “As classes sociais não existem [...]. O que existe é um espaço, um espaço de diferenças” (Bourdieu, 1996, p. 26-27).

Bourdieu (2004) também cunha o conceito de *habitus* (*modus operandi*) que se refere às experiências vivenciadas, às crenças, aos comportamentos, aos gostos, e assim por diante. E corroboram isso, a *illusio*²² de um lado, e de outro, a *doxa*²³. Assim sendo, as produções simbólicas estão associadas às relações de poder no âmbito escolar. Isto significa que o *habitus*, o campo, e o capital cultural representam a manifestação do poder simbólico e da violência simbólica, em virtude da posição ideológica. Para o autor,

[...] os símbolos são os instrumentos por excelência da integração social. Enquanto instrumentos de conhecimentos e de comunicação, os símbolos tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social (Bourdieu, 2004, p.10).

Para Bourdieu (1996, p. 97), “[...] o Estado é um X (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente”. Por esse viés teórico, entende-se que o reconhecimento e o valor de estudar no colégio Santo Amaro era considerado um prestígio social.

Apesar de a referida instituição escolar ser considerada um colégio de grande renome na sociedade belenense, a narrativa literária hipoteticamente denuncia a realidade social da época ao evidenciar a seletividade com que determinadas freiras abordavam as alunas internas, em função da posição social que estas ocupavam.

²² [...] poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* “poderia significar estar no jogo, estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério. A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] *Illusio* [...] é dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele [...] É ‘estar em’, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos [...] Os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social” (Bourdieu, 1996, p. 139-140).

²³ Ordem Social.

Ressalta-se ainda que essa relação entre freiras/internas, órfãs/pensionistas e pensionistas pobres/pensionistas ricas estava associada à disputa de poder, uma vez que o prestígio social no interior do colégio era marcado pela condição social das estudantes. No caso, o conflito gerado pelas religiosas por causa de um discurso ideológico acabava influenciando nas práticas discursivas das estudantes.

Em razão dessa discursividade, já se podia observar o embate social também entre as internas, a partir do discurso das freiras exemplificado na voz da personagem Heloísa na cena a seguir: “Matuta dos confins da Estrada de Ferro, pobríssima, os vestidos, os sapatos, tudo tão inferior” (Celina, 1971, p. 79). Assim como em:

Uma Irene, então, quem não adivinhava o aperreio daquele pai só para mantê-la ali? E a sem-dentes, da Vigia, feito um bichinho, enfiando a venta no chão a cada instante, bastava alguém encará-la, meu Jesus, me perdoe, mas por que essas diferenças? Irene, a primeira na classe, mas derradeira em posses” (Celina, 1979, p. 93).

Essa opressão eurocêntrica vem sendo disseminada na instituição escolar, por meio de uma formação ideológica, pois esse discurso pode ser considerado dominante ou dominado, em virtude da ideologia que se considera inerente às práticas discursivas. Além do mais, o discurso do outro sempre está presente em um discurso. Isso porque o signo é considerado móvel e, conseqüentemente, ocasiona essa mudança discursiva.

Nessa linha de raciocínio, percebe-se como o discurso ideológico silenciava as vozes das pensionistas pobres, como também das órfãs, a partir de um ensino influenciado pelos poderes hegemônicos, uma vez que o privilégio social era dado às moças das famílias com posses. Basta observar que “Se pondo mocinha, muitos estranhavam que, rica, temperamento dominante, se submetesse à disciplina do convento” (Celina, 1871, p. 87).

Como se constata, o discurso era revelador. Em face disso, na próxima seção VI, realizar-se-á uma análise de formas discursivas femininas, sobretudo, aquelas que marcaram uma relação conflituosa entre os comportamentos conservadores e subversivos nas décadas iniciais do século XX no instituto religioso administrado pelas freiras.

SEÇÃO VI



DISCURSOS FEMININOS NO INTERNATO SANTO AMARO



Fonte: Site Congregazione Suore Di S. Dorotea Della Frassinetti.

6.1 Reclusão Feminina e o Discurso da Civilidade: produção de sentidos e função sónica dentro do claustro

Na transição do século XIX para o século XX, difunde-se, no Brasil, o discurso da civilidade como forma modeladora do comportamento feminino na sociedade brasileira, uma vez que o governo republicano impunha a emergência de um modelo civilizatório do mundo europeu, para que houvesse o acompanhamento dos instantes de modernidade no país. Dessa maneira, as mulheres precisariam passar por um processo educacional que transformasse o seu modo de vida em heroínas do lar.

É importante inicialmente elucidar que a historiografia das mulheres enfatiza:

[...] o século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual nos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro (Perrot, 2017, p. 198).

Nessa lógica social, observa-se que a definição dos papéis sexuais era explícita naquele tempo. Por esse motivo, percebem-se vestígios de que a Igreja Católica tenha influenciado, de fato, na propagação de uma discursividade que estava atrelada aos arquétipos de Eva e Maria. Ou seja, as mulheres deveriam seguir os exemplos desta última, em consequência da submissão e da obediência dela, e rejeitar o exemplo da primeira, no que tange à desobediência. Assim sendo, é perceptível que o matrimônio era considerado uma forma de controle social e “A expansão e consolidação do patriarcado, como sistema de dominação da mulher pelo homem independentemente da classe na qual se produza, assentou-se, entre outros muitos factores, nesta diferença” (Rago, 2012, p.08).

Neste contexto, faz-se necessário também entender que

[...] toda a sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar, sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo (Elias, 1994, p. 67).

Partindo dessa asserção, observa-se que esse conceito de civilidade busca propagar a produção de um discurso dominante que tende a controlar socialmente os indivíduos. Por essa razão, civilizar o povo, mui especialmente as mulheres, era uma forma de transformar comportamentos para consequentemente mudar a sociedade. Nessa perspectiva, é importante levar consideração que

[...] Ao longo do século XIX, o império mudou. Com a vinda da família real portuguesa [...] As fronteiras entre o público e o privado / ficam mais nítidas, favorecendo que os papéis exercidos nesses espaços também ganhasse maior visibilidade. A Igreja e o Estado apostavam no sucesso do papel feminino.

Dentro de casa, a mulher poderia comandar alianças, poderes informais e estratégias. Mas apenas dentro de casa. Na rua, era outra coisa. O risco da perda da honra crescia; conversas com homens eram inadmissíveis. Estar fora depois das Ave-Marias era sinônimo de se prostituir. A diferença entre as mulheres de casa, em geral casadas, e as da rua, trabalhadoras concubinadas ou sós, acentuava-se. [...] Tal família era inteiramente subordinada à / gura do pai. Rei em casa, ali ele representava o Estado e a Igreja. Da mulher, além de submissão, esperava-se que exercesse plenamente a função de procriar e transmitir aos / filhos valores morais e éticos; dos / filhos que aceitassem todas as regras, tanto afetivas quanto disciplinares, sem procurar questioná-las [...] (Priore, 2013, p.18-20).

Frente ao discurso dominante, observa-se que a educação de mulheres estava voltada para atender às demandas das elites locais, em consequência não apenas dos avanços da modernidade, mas também pelos argumentos biológicos e culturais que marcavam as desigualdades entre homens e mulheres.

Em virtude da dominação patriarcal, o ensino encontrava-se atrelado aos princípios do catolicismo conservador, com a finalidade de torná-las virtuosas para a servidão do seu esposo/senhor, por isso a educação feminina era reservada para os trabalhos não remunerados, isto é, domésticos.

É justamente nesse dado período que foram publicados diversos manuais e revistas que apresentavam normas de boa conduta para as moças, ou seja, as produções escritas orientavam o público feminino a se comportarem socialmente, a partir de um modelo padronizado do mundo eurocêntrico configurado em formas discursivas ideológicas provavelmente disseminadas dentro de ambientes religiosos e institucionais.

Partindo deste princípio, supõe-se que os espaços de internamento configuram-se nesse aspecto de modelar as meninas, uma vez que era função social desses formatos de ensino mudar a conduta da clientela, por meio do poder da disciplina. Por outro lado,

[...] os colégios-internatos, enquanto produtores e reprodutores da ordem social contribuíram para a manutenção das desigualdades entre as classes. Ou de outra forma, a vida no internato refletia os valores existentes na sociedade e poderia ajudar a transformá-la ao atribuir novos comportamentos, papéis, poder e status (Conceição, 2015, p. 212).

Por sua vez, a Igreja Católica ajudou a disseminar regras de civilidade, a partir do discurso religioso no âmbito dos internatos que se propunham a educar as moças sob a pedagogia do evangelho. Diante disso, é possível destacar que o projeto educativo das Irmãs Doroteias no Colégio Santo Antônio poderia exemplificar essa implementação das normas do comportamento feminino ideal na sociedade, por intermédio de um eixo paradigmático tradicional de educação, pois as estudantes viviam enclausuradas no internato para receberem

uma formação integral, sobretudo, cristã para futuramente serem boas mães e donas de casa.

Sobre a educação de mulheres entre os séculos XIX e XX é preciso saber que

[...] declarar o que sentem a respeito de nosso sexo, encontraríamos todos de acordo em dizer que nós nascemos para seu uso, que não somos próprias senão para procriar e nutrir nossos filhos na infância, reger uma casa, servir, obedecer e dar prazer aos nossos amos, isto é, a eles, homens (Floresta, 1989, p. 35).

Nessa assertiva, percebe-se a contra-argumentação sobre o modelo educacional destinado ao público feminino naquele período, visto que esse formato de educação destinava a preparação de mulheres exclusivamente para a vida doméstica. Isto porque o discurso disseminado nas instituições de ensino sob o regime de internato, por exemplo, era patriarcal, sexista, racista e, inclusive, classicista.

É válido ressaltar que a reclusão feminina, especificamente no fictício Colégio Santo Amaro, era sinônimo de prestígio social para os paternalistas, uma vez que as moças que estudavam naquela instituição eram vistas como jovens exemplares, em decorrência de sua formação alicerçada na fé católica, bem como no ensino de etiquetas e prendas do lar. No entanto, a vida no internato, sob a visão da maior parte das internas, era comparada a um cárcere onde algumas delas viviam oprimidas, devido, principalmente, às condições financeiras.

Essa opressão nos internatos era instituída pelo poder disciplinar, pois normalmente havia aquelas moças desviantes que não conseguiam se adaptar às normas impostas na instituição escolar. Então, algumas delas provocavam a ruptura de regras. Todavia, elas sofriam repreensão das religiosas por causa do delito. Basta ver a ocorrência de uma desordem nesse excerto:

Um dia a Mestra do recreio ouviu, contou à Mestra Geral. Quando menos se esperou, a Geral no recreio! Veio séria, ruga bem marcada entre os belos olhos. Foi direto à Lena e, perante todas, perguntou bem alto, se em verdade devorava os tamarindos por ter fome” (Celina, 1971, p. 48).

Foucault (2008) ressaltava essa aplicação de práticas punitivas aos sujeitos que se desviam das regras estabelecidas em uma instituição. Por esse prisma, essa prática cultural da aplicação de penalidades quando as estudantes desobedeciam às leis impostas no colégio era muito comum para tal formato de ensino, pois essa abordagem cultural ainda se justifica pelo discurso de civilidade responsável pela definição do papel social de cada gênero.

Além disso, a longa temporada nos internatos intensificava o sofrimento das internas, porque a saudade da terra natal, dos familiares e dos namorados aumentava cada vez mais, em decorrência de uma vivência isolada do convívio com outras pessoas fora do contexto escolar.

Em virtude dessa situação, a representação do internato se aproximava, de fato, à vida encarcerada. Basta ver tal ilustração nessa passagem: “(...)Heloísa não está doente, tem andado um pouco sem cores, mas é da vida do internato, sempre ali, sem levar sol” (Celina, 1971, p. 125).

Em *Estradas do Tempo-Foi*, a experiência da vivência no internato é claramente associada à existência carcerária. Por isso, o elemento sógnico central responsável pela produção de sentidos é o próprio instituto religioso, ilustrado na capa da obra romanesca como a forma metaforizada de um cárcere. Nesse sentido, é essencial entender que o internato se insere na categoria das instituições totais, onde, conforme Goffman (2015), estabelece-se uma dinâmica de controle, visto que “Criam e mantêm um tipo específico de tensão entre o mundo doméstico e o mundo institucional, e usam essa tensão persistente como uma força estratégica no controle de **mulheres**” (Goffman, 2015, p. 24, grifo do autor).

As personagens transgressoras, como, por exemplo, as jovens Irene, Heloísa e Aldora representem a luta das mulheres contra essas amarras sociais que silenciavam as vozes delas na sociedade. Inclusive, essas protagonistas não se destinaram ao casamento como deveriam à época. Assim, ocorre uma quebra de paradigmas, como sequela de um escândalo provocado na época. Como se pode notar no trecho a seguir: “A verdade é que Irene, a vida dela em Itaiara fora um escândalo. Lugar para ela ali não havia [...]’Mormente depois do escândalo com o padre, um seminarista, aliás” (Celina, 1971, p. 212).

Para Conceição (2015, p. 215), “[...] ressalta-se a importância das fontes orais para ‘visitar’ o cotidiano e dar vozes aos personagens do internato, silenciados nos documentos escritos”. Partindo dessa discussão, entende-se a importância de estudar a fonte literária em análise para ter conhecimento de uma outra dimensão dos espaços de internamento.

É válido ainda ressaltar que o objeto de investigação apresenta rastros autobiográficos, no qual as memórias da escritora Lindanor Celina podem ter sido reportadas para o mundo ficcional para denunciar uma realidade histórico-social ocultada pelos documentos oficiais. Considera-se, assim, porque “[...] são escritos literários que correspondem a uma analogia autobiográfica, funcionam como uma espécie de diário da trajetória escolar dos seus autores com doses de criação e realidade histórica” (Conceição, 2015, p. 216).

É fundamental frisar que o internato feminino, em especial a instituição administrada pela congregação religiosa Irmãs Doroteias, contribuía para a propagação do discurso de civilidade, ao moldar as estudantes internas conforme o modelo burguês de feminilidade. Sob essa perspectiva, a Rede de Significações (RedSig) é essencial para analisar o disciplinamento imposto culturalmente, ocasionando a submissão e o papel social restrito da mulher.

A Rede de Significações é uma perspectiva que integra os pressupostos sócio-históricos defendidos por Lev Vygotsky²⁴ e Mikhail Bakhtin. Essa concepção possibilita a aproximação entre os dois teóricos, visto que ambos ressaltam a negociação de sentidos na interação social. Assim, o diálogo entre eles enfatiza a inseparabilidade entre relações sociais, cultura e linguagem na constituição do sujeito e no desenvolvimento humano.

Bronfenbrenner (1996) evidencia que o Macrossistema, correspondente à matriz sócio-histórica no sentido mais amplo, é responsável pelo desenvolvimento do ser humano, pois os diversos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais são considerados elementos cruciais para a formação do indivíduo. Essas influências se manifestam através de sistemas menores, orientando os valores, crenças e práticas da sociedade.

Essas influências encontram uma reflexão analítica propícia no pensamento bakhtiniano, pois ele fornece o elemento ideológico que estrutura o signo e, conseqüentemente, a produção de sentido. As relações sociais, culturais e de poder estabelecidas no Macrossistema (economia, política, etc.) não são externas à pessoa, elas são "refratadas" e internalizadas na própria linguagem que o sujeito utiliza. Desse modo, as formas discursivas materializadas pelo indivíduo já chegam carregadas da avaliação social e ideológica daquela cultura, definindo as possibilidades e os limites para a negociação de sentidos e para a constituição do sujeito naquele contexto histórico específico.

Nessa perspectiva, a pedagogia do internato acentua a importância da RedSig na compreensão da educação feminina sob o discurso civilizatório. Isso se justifica, pois a constituição do indivíduo é marcada por diferentes aspectos, tais como: cultura (os saberes), relações interpessoais (o outro) e processos psicológicos (consciência). Desse modo, evidencia-se que a produção de sentidos se baseia nas matrizes sócio-históricas que formam variadas teias de significado. Em outras palavras,

[...] o ser humano é um ser de relações e essas relações se dão em complexas redes nas quais se articulam significações de várias origens, num espaço e num tempo. Desse modo, a Rede de Significações é composta de elementos de ordem pessoal, contextual, atravessada pela cultura, ideologia e relações de poder e se atualiza sucessivamente no aqui-agora da situação, ao nível dialógico das relações (Alves, 2005, p. 199).

Com base nessa concepção, RedSig é uma ferramenta eficaz para análise dessa educação feminina no colégio interno, visto que o desenvolvimento humano pode ser compreendido a

²⁴ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo bielorrusso que fez uma extensa pesquisa no campo do desenvolvimento da aprendizagem e, um papel importante nas relações públicas no processo, que veio a resultar em uma corrente de pensamento chamada de Sócio Construtivismo (Fagundes, 2014, p. 14).

partir das relações sógnicas. Assim sendo, compreende-se a construção de um modelo ideal de mulher na narrativa, em voga, em decorrência da rede de relações que foram sendo construídas nas primeiras décadas do século XX no instituto religioso Santo Amaro. Por esse prisma,

[...] o desenvolvimento humano ocorre, durante todo o ciclo de vida, através de processos progressivamente mais complexos. O sujeito é caracterizado por um complexo sistema interado de processos psicológicos (cognitivos, sociais, afetivos, emocionais, motivacionais), os quais operam em interações mútuas. Como se sabe, o desenvolvimento humano é um processo que se dá do nascimento à morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas de poder, de troca e de afetividade. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e microindividuais e estrutura um universo simbólico, constituindo o que se vê denominados de Rede de Significações (Alves, 2005, p. 210).

Partindo desta discussão epistemológica, as protagonistas Irene, Heloísa e Aldora perpassam por diversos elementos contextuais que influenciaram, de fato, a educação delas, como, a título de exemplo, as experiências vivenciais no internato que mudaram completamente o rumo de cada uma delas. Enfim, os circunscritores são considerados signos que alimentam a consciência individual/coletiva das personagens e são compostos por uma comunicação ideológica e uma interação semiótica.

Segundo Geertz (1989, p.15), “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias de significados”. Com base nesse fragmento do antropólogo, pode-se reforçar a importância da semiótica para a interpretação das particularidades de determinadas práticas culturais, uma vez que essa metáfora frisa a relevância da ciência interpretativa para tais estudos. Como se observa “[...] o comportamento humano é visto como ação simbólica” (Geertz, 1989, p. 20).

É importante ainda destacar a relevância da ótica bakhtiniana de não descolar o sujeito do parâmetro contextual, uma vez que a menina nasce dentro de um contexto histórico, cultural, social e assim por diante. Assim sendo, a relação entre eu/outro, isto é, entre as personagens femininas no colégio Santo Amaro influenciou, conseqüentemente, a formação discursiva de cada uma delas.

Apesar de o significado dos elementos sógnicos serem coletivos, os sentidos perpassam pelo campo subjetivo. Ou seja, o internato simbolizava um enclausuramento para a maioria delas. Porém, a personagem Aldora tinha outra visão diante do mesmo signo, como se pode presenciar neste fragmento: “Mas Aldora amava o internato, ali era mais sua casa que propriamente o sobrado da tia” (Celina, 1971, p. 80).

Em suma, o internato, com suas práticas civilizatórias, é encarado enquanto elemento

sígnico, em decorrência da própria condição ideológica capaz de padronizar o perfil feminino conforme o discurso de civilidade. E essa forma de educar na sociedade brasileira era considerada uma estratégia eficaz para “civilizar” as mulheres dentro dos parâmetros estabelecidos pelos poderes hegemônicos. Além desse aspecto, a própria legislação que estava em vigor naquele período amparava tais procedimentos nos institutos educacionais.

6.2. O Discurso Ideológico da Igreja Católica nas Vozes das Freiras

O discurso ideológico no âmbito dos espaços de internamento estava estreitamente vinculado ao catolicismo conservador. Desse modo, as relações histórico-sociais marcaram os séculos XIX e XX, em particular, a divisão sexual do trabalho, na qual se separava a produção para os homens e a reprodução para as mulheres, influenciaram consequentemente na valoração discursiva dominante da época. Nesse contexto, “[...] o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade” (Bakhtin/Volóchinov, 2021, p. 93).

Segundo Nunes (2004, p. 492), “[...] a Igreja, através dos bispos, preocupados com o avanço do protestantismo e com a educação laica, investe fortemente na vinda dessas congregações para o Brasil”. Nesse caso, a ameaça à Igreja Católica durante o advento da República foi um dos condicionantes imprescindíveis para a instalação de congregações religiosas na nação brasileira.

Neste contexto social brasileiro, as mulheres foram consideradas o principal alvo de uma educação cristã marcada pela ideologia católica, a qual se tornou supostamente uma maneira opressora no campo educacional, especificamente no interior dos colégios internos, a partir da cristalização de formas discursivas materializadas nas vozes das freiras. Pode-se elucidar esse discurso ideológico em: “Subam, meus flagelos. Se não me santificar com vocês, não o farei com cem anos de jejum nas selvas desta Amazônia” (Celina, 1971, p. 15).

Leonardi (2008) corrobora o crescimento da entrada de congregações femininas religiosas no Brasil entre o final do século XIX para o início do século XX, devido, principalmente, à Proclamação da República. Além dessa informação relevante, a estudiosa ressalta que a política napoleônica favoreceu a eclosão de muitas congregações femininas religiosas. Entretanto, fazia-se necessário que o trabalho social estivesse atrelado às metas das escolas confessionais. Percebe-se, portanto, que os colégios internos não poderiam atender, por exemplo, de forma exclusiva à oligarquia brasileira, visto que o assistencialismo era também uma maneira de divulgar a religião católica.

É importante destacar que as vozes das freiras, eventualmente, consolidavam o discurso

dominante, pois este era concebido como um modelo civilizatório do mundo eurocêntrico que disseminava a dominação masculina, a partir da ideologia da Igreja Católica, como também os interesses do Estado. Em contrapartida, as vozes sociais das alunas internas eram silenciadas. À vista disso,

[...] o interesse da Igreja no campo da educação e o apoio do governo tornaram possível às congregações estabelecerem seus colégios. Elas conquistaram espaços sociais cada vez maiores, seus efetivos se multiplicaram e, enfim, a vida religiosa feminina solidificou suas raízes em nosso país (Nunes, 2004, p. 494).

Frente à obra missionária de modelar o comportamento feminino, as religiosas embasaram essa doutrinação católica em normas e restrições propícias para o modelo de mulher ideal na sociedade de acordo com o arquétipo feminino do catolicismo como, por exemplo, a figura da Virgem Maria que conotava pureza e obediência ou mesmo a representação de Eva, pela subordinação ao homem.

Nunes (2004) argumenta que o simbolismo da figura da Virgem Maria apresenta uma certa ambiguidade na valorização da virgindade, enquanto forma de controlar a sexualidade feminina, uma vez que isto era encarado como uma normatização dos comportamentos sexuais. Assim, tudo que fugisse às regras impostas era considerado pecado.

Em linhas gerais, a educação feminina destinava-se exclusivamente ao casamento e à maternidade. Como se pode notar em: “(...) um dia se casam, acabou-se. Aldora devia fazer de conta que de nada sabia, seu destino era certo (...) Vocês vão ter uns filhos lindos tudo de cabelinho de fogo, hei de te ver com uma boa ninhada” (Celina, 1971, p. 166).

Em contrapartida, aquelas que não seguiam esse modelo padronizado eram vistas como uma classe desvalorizada sem prestígio algum para o meio social, devido ao péssimo exemplo que apresentavam, já que esse perfil feminino era excluído do meio social. Além disso, havia uma separação entre: puras/impuras, honestas/desonestas, virtuosas/transgressoras, mulher para casar/mulher para não casar, esposa/amante, ideais/desviantes e outras. Essa concepção pode ser notada em: “Mas são mulheres de nenhum valor, bem sabes o nome delas (...) Quem dá valor a uma rapariga? (...)” (Celina, 1971, p. 168).

As moças desvirginadas antes do casamento sofriam represálias das irmãs. Em consequência disso, uma das principais tomadas de decisão das religiosas era separar a impura daquelas inocentes. Essa prática punitiva era provavelmente baseada no ensinamento bíblico “separar o joio do trigo”, o qual metaforiza a separação entre as pessoas boas e ruins, para que uma não venha a corromper a vida da outra. Basta ver essa ocorrência no fragmento:

Heloísa nem sequer me deu as horas, passou de rota batida, subiu, trocou de roupa, mas ao invés de ir para a aula desceu direto ao meu gabinete. E contou tudo, da noite de domingo, tudo, Irmã, os encontros, há meses, a inocência! E naquela noite... O dilema em que me vi. Primeiro, separá-la das outras, não a deixar nem mesmo voltar à classe, nenhum contrato com as demais, assim é a regra, a Irmã sabe, mas que regra desumana (Celina, 1971, p. 213).

Com base na ótica bakhtiniana, a instituição religiosa tenta impor um discurso uniacentuado (ou monológico). Essa tentativa se manifesta na prática punitiva, visto que a separação das demais alunas da personagem Heloísa, categorizada como moça desviante, é a própria materialização de formas discursivas atreladas à ideologia dominante. Esse processo se concretiza no momento do isolamento e da repressão da aluna considerada "impura", que visa anular o diálogo e preservar a hegemonia de um único valor moral.

Bakhtin/Volóchinov (2021) elucidam a importância da interação dialógica para a formação da consciência, visto que o sujeito não se constitui de maneira isolada. Isto é, o processo dialógico enfatiza a relação do “eu” com o “outro” na constituição do indivíduo. Nessa concepção, as vozes sociais adquirem dimensão a partir de uma perspectiva filosófica e antropológica.

Sob a perspectiva bakhtiniana, o discurso ideológico, frequentemente associado à “falsa consciência” de matriz marxista, adquire uma dimensão filosófica e sociológica. Nesse sentido, o discurso das religiosas pode assumir uma função ideológica. Ademais, os autores estabelecem uma relação intrínseca entre consciência, ideologia e linguagem, caracterizando-a como um signo ideológico (Bakhtin/Volóchinov, 2021).

Em outros termos, o signo ideológico está vinculado à interação social. Ou melhor, a questão sónica está intimamente relacionada à ideologia. Neste sentido, destaca-se essa função ideológica do signo, a qual pode ser construída discursivamente na estética, científica, moral, religiosa e assim por diante.

Fundamentando-se nesse viés teórico, pode-se afirmar que o “internato” destaca-se enquanto elemento sónico ideologizado. Ele não era simplesmente uma mera estrutura física na narrativa, mas possuía conteúdo ideológico na produção literária, uma vez que ele faz parte da realidade exterior com significados universais e, ainda, atravessou a realidade de cada uma das protagonistas.

Para Bakhtin/Volóchinov (2021, p. 113) “[...] o signo transforma-se na arena da luta de classes”. Nessa abordagem teórica, percebem-se os embates sociais quando o signo refrata realidades histórico-sociais divergentes, ou melhor, classes sociais diferentes como, por exemplo, os conflitos entre freiras e internas ou mesmo entre as pensionistas, devido à posição

social. Nota-se isso nesta ilustração: “‘Levanta a crista, só um instante, quero ver teus olhos’ Irene ergueu a medo a cabeça. Heloísa largou um palavrão, um riso, que luz tão viva nos olhos dessa peste: ‘Mas tu tens mesmo é muita raiva dela, hem, seu cão?’” (Celina, 1971, p. 116).

Nessa direção, considera-se o signo como um fenômeno social, porque está ligado às experiências vivenciadas no mundo exterior. Por essa abordagem filosófico-linguística, concebe-se que tudo que é ideológico possui uma certa carga semântica. Essa condição ideológica do signo parte de determinações históricas e sociais, conforme mencionada anteriormente.

6.3 O Discurso Polifônico nas Vozes Sociais do Internato

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1997), Bakhtin desenvolve o conceito de polifonia fundamentado na análise da prosa romanesca de Fiódor Dostoiévski. O teórico da linguagem reconhece que o romancista rompeu as formas monológicas tradicionalmente utilizadas no romance de origem europeia, estabelecendo uma estrutura que permite a coexistência de múltiplas consciências autônomas.

O conceito de polifonia está também materializado em *Estradas do Tempo-Foi*, uma vez que a narrativa literária apresenta uma multiplicidade de vozes sociais e consciências independentes, autênticas e polifônicas. Dentre estas, podem-se destacar as vozes das protagonistas Heloísa e Irene, as estudantes pensionistas do colégio Santo Amaro. Essa característica do discurso polifônico fundamenta-se de forma eficaz na teoria bakhtiniana, pois

Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade (Bakhtin, 2010, p. 4-5).

A polifonia ocorre justamente nessa ficção, porque aparecem as formas discursivas das personagens ao longo da trama em que elas se personificam enquanto sujeitos que estão dentro da obra. Assim, o leitor é reportado para um parâmetro contextual da Amazônia paraense, singularmente em Belém, nas décadas de 1920 e 1930, em um meio social determinado como um espaço de internamento para meninas, mais especificamente o célebre Colégio Santo Amaro. Diante dessa abordagem, o texto literário em estudo é “Um ‘tecido de muitas vozes’ ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (Barros, 2005, p. 33).

Na visão bakhtiniana, o discurso polifônico está estreitamente vinculado ao contexto dialógico em que diversas vozes sociais se entrecruzam. Em decorrência desse princípio, as

vozes das personagens na narrativa ficcional personificam-se enquanto sujeitos. Estes, ao se manifestarem na obra, constroem uma consciência discursiva em uma arena de conflitos. Nesse jogo de vozes, é possível observar que a mudança discursiva ocorre frequentemente ao entrar em contato com o outro. Em face disso, o romance é o gênero privilegiado para essa multiplicidade de vozes sociais que se entrecruzam. Isto é, a narrativa ficcional constitui a própria arena de tensão entre os discursos sociais. A partir desse conflito, forma-se a consciência ideológica de cada personagem.

Com relação à personagem Heloísa Arruda Moraes, ela era uma pensionista que começou a estudar no colégio desde os 8 anos de idade, moça de 17 anos, filha de um dono de seringal no Acre, família de posses, sem doença grave, a voz forte nas canções da procissão, namorava Adelmo Taveira, um recém-formado advogado, mas, por causa do namoro, começou a enfrentar o preconceito racial dos familiares e foi desvirginada em um dos encontros amorosos às escondidas. Além do mais, fazia parte do grupo da Mestra Geral. Como se pode constatar em: “O poder da Geral de fazer-se amar, imenso, seu grupo adorava-a, era uma deusa, uma rainha muito amada” (Celina, 1971, p. 110).

Esses circunstos evidenciam a representação da voz de uma pensionista rica que se completa ao discurso ideológico, visto que a boa condição social é um dos principais requisitos responsáveis pelo enquadramento no modelo civilizatório europeu. À vista disso, a interna recebia um tratamento diferenciado, uma educação mais requintada em comparação às outras, como aulas de canto e apresentações durante os eventos religiosos. Observe a descrição da moça rica no fragmento: “Heloísa, nascida no Acre, nem no colégio era considerada uma do interior, a independência, o à-vontade desde os primeiros anos, quando ali entrou” (Celina, 1971, p. 85).

Não obstante, a personagem Irene era a pensionista pobre, filha da doméstica Dona Adélia e Seu Geraldo, o peixeiro da Estrada de Ferro, irmã de Alba e Stela, oriunda de uma família sem posses, moradora do interior Itaiara, namorava escondido Maurício que trabalhava como radiotelegrafista. Tendo principalmente a situação sociocultural em vista, é notória a rejeição da interna, pois a protagonista simbolizava a voz do outro que fora silenciada, devido ao fato de não se enquadrar no perfil padronizado. A exemplo disso, destaca-se o trecho: “Aldora observava discretamente as macambúzias, excluídas do total contentamento” (Celina, 1971, p. 176).

Bakhtin (2010) argumenta que há uma tensão social pelo entrecruzamento de vozes que se polemizam, pois essa multiplicidade de vozes-consciências marca diferentes pontos de vistas ideológicos sobre o mundo. Ou seja, é observável que o discurso é formado na consciência de cada estudante sob uma perspectiva ideológica, embora não seja exclusivamente individual,

mas também coletiva. Além do mais, essa voz-consciência é resultado das relações sócio-históricas que, ao longo do tempo, veio ocorrendo na vida das personagens

Por esse viés epistemológico acerca do discurso polifônico, constata-se que emergem vozes femininas, as quais, no primeiro momento da narrativa, polemizam-se, por causa dos embates sociais. Destaque-se quanto a isso que, naquela época, o preconceito étnico era concebido por causa da condição social. Portanto, o Colégio Santo Amaro se torna “uma arena de conflitos”, em decorrência não apenas do posicionamento social em que cada uma delas ocupava, mas também pela realidade ideológica divergente. Basta presenciar esse confronto:

Dezessete anos e nem uma doença grave, o conforto maior, o vestido mais caro, era pedir e o pai, pronto, minha filha, abria a bolsa contente (...) As outras, quantas, a maioria não tinha a metade da sua sorte. Uma Irene, então, quem não adivinhava o apanhamento daquele pai só para mantê-la ali?” (Celina, 1971, p. 93).

Considerando esse contexto, foram construídos um fluxograma das vozes- consciências quando divergem (Figura 17) e um fluxograma da troca dialógicas entre as personagens (Figura 18):

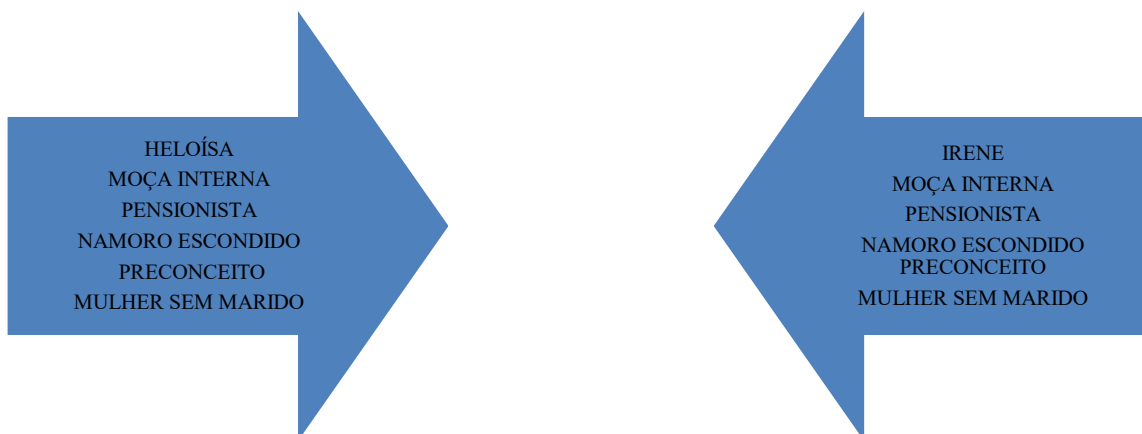
Figura 17 – Fluxograma das Vozes-Consciência



Fonte: elaboração própria (2025)

Frente a esse jogo discursivo, é possível identificar a troca dialógica entre as personagens. Isso significa que uma vai influenciando a outra no processo de formação da consciência social. Como se pode presenciar no fluxograma a seguir:

Figura 18 – Fluxograma da Troca Dialógica entre Personagens



Fonte: elaboração própria (2025).

Partindo disso, pode-se acentuar a importância da relação do eu com o outro. Ou seja, uma relação que vai além dos laços familiares, em decorrência dessa formação discursiva criada dentro de um cronotopos²⁵ em que as vozes-consciências, também, convergem. Haja vista que

[...] as relações de reciprocidade com a palavra do outro no contexto vivo e concreto não têm caráter estático, mas dinâmico: a inter-relação das vozes no discurso pode variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se em discurso orientado para diversos fins, a dialogação interna pode intensificar-se ou atenuar-se, o tipo passivo pode tomar-se ativo, etc (Bakhtin, 2010, p. 228).

Com base no pensamento bakhtiniano, pode-se compreender que a consciência é adquirida pela experiência social e consolidada culturalmente pelo processo de interação dialógica. Portanto, a consciência só se afirma como tal quando se materializa. Ademais, aquela não pode ser estudada de forma biológica, mas, sim, em um parâmetro contextual socioideológico, já que ela é considerada um fenômeno psíquico e é determinada pela vida concreta do sujeito.

Em meio a esse jogo social, é imprescindível afirmar que a relação entre eu/outro contribuem para a formação de ambas as pensionistas representadas por Heloísa e Irene. Além de tudo, ao final da narrativa, as vozes femininas se entrecruzam novamente sem embates sociais, uma vez que ambas tiveram um rumo diferente da ideologia católica. Ou seja, houve uma mudança discursiva, porque Heloísa foi desvirginada e Irene teve um caso amoroso com um religioso, e ambas as práticas contrariavam o posicionamento ideológico do catolicismo. Mas “[...] a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos sociais, na medida em

²⁵ Conceito bakhtiniano relacionado à fusão intrínseca entre tempo e espaço.

que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (Brait, 2005, p. 96).

6.2. Educação Feminina Ideológica: do internato ao noviciado

Fundamentando-se na contextualização histórica do educandário Santo Antônio, situado em Belém do Pará, as meninas órfãs e desvalidas foram as pioneiras a frequentarem o Colégio Santo Antônio no decorrer do final do século XIX. A referenciada instituição ainda tinha o caráter de um asilo para abrigá-las. No entanto, a vinda das Irmãs Dorotéia para assumirem a obra missionária de educá-las na pedagogia do evangelho marca o início de um instituto religioso separatista onde as internas pensionistas ficavam em um determinado departamento do prédio e as órfãs/desvalidas de outro.

Além de tudo, a educação ofertada deveria ser intensificada no ensino da catequese, por causa da condição da orfandade, já que, sob a ótica das freiras, elas estariam mais propensas aos perigos do século, como também uma educação mais voltada às aulas de prendas do lar. Isso enfatiza as diferenças que existiam na forma de educar as meninas no internato. Essa divergência ocorria, principalmente, em virtude de questões sociais. Considere-se acerca disso que “[...] muitas outras proibições existiam, igualmente inexplicáveis, mais até. Falar com as órfãs, por exemplo. Até um muro isolava quintal das órfãs do das pensionistas, os recreios distintos, aulas, lugar na capela, tudo” (Celina, 1971, p. 53).

No contexto da obra literária *Estradas do Tempo-Foi*, as órfãs foram representadas pela personagem Aldora uma pessoa muito bondosa que defendia as demais internas mesmo quando elas estavam erradas ou tinham cometido algum delito. Por isso, o professor Joel a chamava de advogada *nostra*. Isso porque “Aldora via tudo com olhos outros, justos, claros, sem nenhuma prevenção” (Celina, 1971, p. 99). Esse é um resultado de “Anos de desvelo, desde que o caminhão subira na calçada e matara sua mãe” (Celina, 1971, p. 150). A vida da menina desvalida não foi nada fácil quando perdeu a mãe, pois ela precisou assumir responsabilidades adultas ainda na sua infância. Como se observa na cena a seguir:

“Ao menos hoje, domingo, estou aqui, vá brincar, menina, vá correr ali na praça, seja criança ao menos por hoje”. Só conseguiu ser menina – conseguiu mesmo? – Tempos depois, no internato. Depois de sua mãe morta. Porque também esta não ficou muito com eles (Celina, 1971, p. 163).

Outro momento frustrante para a personagem Aldora, já na qualidade de interna, foi o fato de descobrir que o primo/namorado Alírio tinha uma amante durante o tempo em que estava em um retiro espiritual. No entanto, a situação se agravou mais ainda na ocasião em que ela descobre a morte do seu amado que fora provocada por um acidente. Tal descoberta foi

considerada um divisor de águas na vida da jovem, visto que o sonho do casamento precisou ser substituído pela vida religiosa no noviciado.

A obra romanesca reserva dois capítulos para tratar sobre a história de vida da protagonista Aldora. O penúltimo capítulo, intitulado *O livro de Aldora*, narra a trajetória da interna em meio a um retiro espiritual frente às dificuldades enfrentadas desde a infância até a mocidade. Enquanto o último capítulo, denominado *Sor Nogueira*, já conta a volta da jovem ao Colégio Santo Amaro. Desse modo, é justamente essa personagem quem encerra esse percurso no internato, não mais como uma estudante, mas sim como uma noviça. “Do ponto de vista narrativo, esse capítulo é próximo ao primeiro, pelas analepses que ele contém e por concatenar o destino dos demais personagens, deixado em suspenso nos capítulos anteriores (Pinho, 2023, p. 220).

Para Pinho (2023, p. 222), “Os tempos que confluíam para Irene em todo o livro, agora se entrecruzavam também para sua amiga (...) Sor Nogueira/Aldora, queria fazer algo contra esse tempo, tempo que encerra vidas”. Por esse ângulo, observa-se a preocupação de Sor Nogueira com o destino das amigas internas ao final da trajetória no educandário das freiras. Afinal, Heloísa tinha sido deflorada, Irene se envolveu com um seminarista e Carla teria casado com um médico que já era casado. Sendo assim, “Aldora retorna para relembrar sua história antes de sua mudança e o que aconteceu com suas amigas” (Pinho, 2023, p. 221).

Ademais, essa estratégia de narrativa nos últimos capítulos ressalta duas figuras femininas que marcaram o início do Colégio Santo Antônio: órfã/freira, bem como a função social que o asilo Santo Antônio apresentava na sociedade. A nova religiosa, então, começou a desempenhar o papel que a sociedade esperava das freiras ao aplicar a pedagogia do evangelho para educar as meninas, como se vê em:

Mestra, é preciso fazer algo por essas meninas, é um dever, uma caridade, afinal saíram daqui, não, não me conformo [...] Tudo, menos cruzar os braços, deixá-las entregues à própria sorte [...] A mestra Geral só olhava, uma piedade, para essa recém- chegada do noviciado, aquela Sor Nogueira que ainda era tão Aldora (Celina, 1971, p. 214).

Partindo desta discussão, observa-se que Sor Nogueira presumivelmente assume um posicionamento ideológico ao materializar um discurso civilizatório, pois demonstra preocupação pelo destino das ex-internas, uma vez que a ideia de as civilizar para o casamento teria de um certo modo fracassado, com exceção de Lena, que teria se casado com o juiz de Direito, Dr. Junqueira, apesar de a sexualidade dela ter sido questionada no início da trama.

Bakhtin/Volóchinov (2021) evidencia essa relação estabelecida entre consciência, ideologia e linguagem. Por conseguinte, as formas ideológicas possuem um contexto histórico,

no qual se cristalizam determinadas práticas discursivas. Tendo em vista que estas estão vinculadas a modos orgânicos de manutenção de sentidos.

Partindo dessa concepção, faz-se necessário analisar esse recorte histórico, uma vez que a posição social que elas passaram a ocupar na sociedade foi marcada por relações de poder atreladas ao discurso ideológico da Igreja Católica. Além disso,

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana [...] Em uma análise mais detalhada, veríamos a enorme importância do aspecto hierárquico nos processos de interação discursiva e a influência poderosa da organização hierárquica da comunicação sobre as formas do enunciado [...] (Volóchinov, 2021, p.109).

Nunes (2004) corrobora esse fato ao afirmar que as freiras no período colonial não eram bem aceitas, em razão de fugirem aos preceitos sociais destinados à mulher, que era a reprodução após o matrimônio. Entretanto, o trabalho missionário das religiosas conseguiu superar esse obstáculo. Além de tudo, as prostitutas e as moças defloradas antes do casamento puderam encontrar no convento uma nova oportunidade de se reintegrarem ao meio social.

Quanto a isso, ressaltam-se discussões relevantes acerca da mulher enquanto freira, ao desempenhar um papel na sociedade que não se restringisse à reprodução. Em virtude dessa possibilidade, as religiosas puderam exercer funções ao lado do público masculino e, embora obedecessem a uma certa hierarquização, trabalhar em asilos, hospitais e colégios internos.

Em suma, a quarta seção da prosa romanesca *Estradas do Tempo-Foi* finaliza com uma passagem poética que expressa uma carga semântica bem significativa: “[...] débil voz, gritos de rebeldia, sino, irmãs moveram-se, voz familiar, silenciaram as suas falas, sino chamando, chamando para o Terço” (Celina, 1971, p. 216).

Assim, pode-se inferir que este fragmento evidencia a resistência feminina ao discurso dominante, inclusive, dentro dos espaços de internamento, de modo particular o Colégio Santo Amaro, principalmente, quando se inicia com os vocábulos “débil” e “voz”, pois essa expressão remete de forma pejorativa ao estado de loucura quando a mulher mostra sua própria voz nos contextos sociais, bem como na utilização de palavras que ecoam um certo efeito sonoro “voz”, “gritos” e “sino”. Essa relação entre as palavras simboliza o enfrentamento social. Além de tudo, o verbo “mover” insinua essa necessidade da mudança discursiva, para que as vozes femininas não sejam silenciadas, em decorrência de determinados posicionamentos ideológicos.

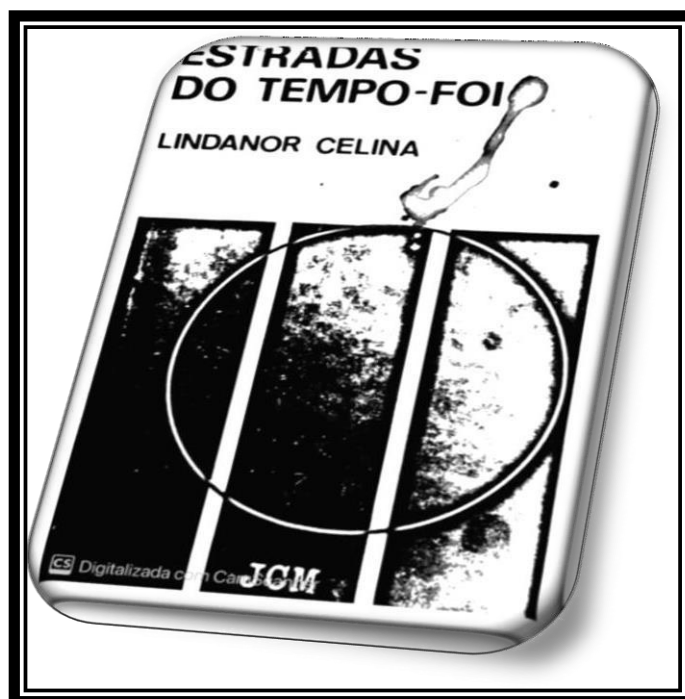
Por último, a seção VII finaliza este estudo com as considerações finais acerca da História da Educação de Mulheres em Belém do Pará, a partir da prosa romanesca da escritora

Lindanor Celina, assim como ressalta a relevância da Literatura de Expressão Amazônica enquanto fonte histórica e documental, além de apresentar outros caminhos que ainda precisam ser percorridos na História da Educação.

SEÇÃO VII



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2024).

Este estudo apresentou a Literatura como fonte documental para investigar fatos passados na História da Educação na Amazônia Paraense. Entre tantos documentos considerados oficiais, a narrativa literária apresentou um recorte histórico importante para conhecer outras formas de ensino que implicaram o comportamento social culturalmente concebido como um modelo idealizado para as mulheres desde o século XIX e que atravessou o início do século XX.

É interessante que as leituras do movimento literário romântico disseminavam o ideal de mulher burguesa, como, por exemplo, o romance *Senhora* (1875), de José de Alencar. Nessa produção, é perceptível o papel que a mulher deveria desempenhar na sociedade naquele período. Isso comprova que o comportamento social era propagado por discursos ideológicos cristalizados pela burguesia, inclusive, na Literatura.

Nesse panorama, constatou-se que as narrativas literárias, embora estejam vinculadas ao mundo ficcional, apresentam informações de suma importância sobre os aspectos histórico, social, econômico, político e, inclusive, educacional, entre outros. Por essa vertente, é possível compreender uma dada realidade concernente a um período específico, a partir de formas discursivas materializadas na obra literária, como, no caso, a prosa romanesca *Estradas do Tempo- Foi*, com a qual se pode reportar às décadas de 1920 a 1930 para compreender a História da Educação em Belém do Pará.

Esse *feedback* ainda enfatiza um retorno à História das Instituições e à História das Mulheres presentes na obra romanesca, que se constituiu o *corpus* de análise desta pesquisa. Ou seja, a narrativa em questão ressalta as experiências vivenciais da clientela feminina, sejam freiras, sejam estudantes internas, no instituto religioso ficcional Santo Amaro onde se faz referência ao educandário das freiras denominado Santo Antônio.

Nesta Tese, pretendeu-se investigar a educação de meninas no Colégio Santo Amaro nas décadas de 1920 a 1930, a partir de uma narrativa literária que cruza elementos da vida particular da escritora na técnica de escrita. Isso fornece uma versão relevante da historiografia que foi silenciada pelos documentos oficiais.

Frente aos diversos desafios encontrados, ressalta-se a dificuldade de conciliar as atividades docentes com a produção de uma Tese, uma vez que as leituras e o processo de escrita demandam tempo. Ou seja, a dedicação exclusiva ao curso de Doutorado possibilita, sem sombra de dúvidas, um melhor desempenho na produção da pesquisa.

Outro impasse foi a aquisição de exemplares, de Lindanor Celina, e/ou produções com elementos biográficos que explorassem mais a trajetória educacional da escritora, bem como a análise discursiva na visão bakhtiniana, em virtude da complexidade de determinados conceitos.

Não obstante, essas dificuldades foram superadas, as obras atenderam às expectativas de desvelamento do modelo de educação feminina daquela época. O referencial teórico e conceitual proporcionou a compreensão necessária dos discursos e das vozes que, mesmo ameaçadas de silenciamento, contrapõem-se até hoje àquela realidade hostil às mulheres.

Em face disso, no decurso dessa análise, acredita-se que os objetivos propostos foram, de fato, alcançados, uma vez que se pode afirmar que ocorreu um entrecruzamento entre os discursos literário e histórico na narrativa. Outrossim, a confirmação da Tese foi alcançada, uma vez que essa produção literária explorou personagens femininas subversivas, as quais, conforme os padrões da época, precisavam ter modelados os seus comportamentos, a partir de uma educação rígida e disciplinadora na instuição educativa administrada pelas religiosas. Algumas delas, categorizadas como moças desviantes, romperam tais paradigmas, insurgiram-se contra modelos que cerceavam suas formas de ser e estar no mundo.

Indubitavelmente, os resultados obtidos, em coerência com os objetivos específicos da investigação, indicam uma forte influência do discurso patriarcal como estrutura discursiva e ideológica no Colégio Santo Amaro. A análise dos dados coletados demonstrou, ainda, a interação de múltiplos contextos (social, histórico, político, econômico e cultural) na educação das estudante internas, bem como a emergência de uma multiplicidade de vozes sociais nesse instituto religioso. Finalmente, a pesquisa mapeou as nuances hierárquicas da educação oferecida e o conflito latente entre as moças conservadoras e as transgressoras.

Na construção do objeto de pesquisa, indiscutivelmente, é perceptível a influência da Igreja e do Estado na educação feminina no início do século XX, graças às formas discursivas provenientes dos poderes hegemônicos, como também do sistema patriarcal. Assim sendo, a educação evangelizadora configura-se em uma possível forma de moldar as meninas, por intermédio da pedagogia do evangelho, a qual propagava uma prática discursiva fundamentada no catolicismo conservador.

Mas, inegavelmente, a prosa romanesca revela que a educação feminina estava alicerçada no discurso religioso com a finalidade de atender às demandas da oligarquia brasileira. Ou seja, a menina precisava aprender desde cedo a ser uma boa mãe e uma boa esposa. Por outro lado, as protagonistas transgressoras aparecem como uma representação da luta feminina contra as amarras sociais difundidas no processo educacional e que intensificavam a cultura da dominação. O fato é que as personagens principais Irene, Heloísa e Aldora descontroem o perfil feminino daquele período, a partir do momento em que elas não se submeteram ao matrimônio nem à procriação.

Além dessa transgressão, cabe evidenciar que as congregações religiosas femininas

também de uma certa maneira provocaram rupturas de paradigmas quando se deu início à feminização do clero, pois as ordens religiosas não estavam reservadas para as relações matrimoniais. Nesta lógica, o papel destinado às mulheres não estava sendo cumprido de acordo com as regras sociais estabelecidas, as quais se restringiam às funções familiares, como também domésticas.

Analisar os discursos que moldaram a educação da mulher e aqueles discursos que se fizeram resistência na literatura ficcional foi um desafio percorrido na execução desta pesquisa, mas também um novo caminho. Mas ainda há possibilidade de outros caminhos a percorrer no âmbito educacional, a partir da análise do discurso, considerando-se que este estudo esteve mais relacionado à educação das meninas órfãs e pensionistas no colégio interno Santo Antônio, por meio de uma obra romanesca.

Sob outros olhares, pode-se aprofundar uma investigação sobre a congregação das Irmãs Dorotéia no discurso literário, visto que há a presença de muitas personagens religiosas na função administrativa e docente ao longo da obra ficcional ou mesmo relacionar os discursos presentes nas cartas de Madre Paula Frassinetti e a obra literária analisada, formas de opressão no contexto escolar, como no caso, o sexismo e o racismo, dentre outras temáticas.

Nessa análise, foi de suma importância a multiplicidade de vozes que ecoavam na instituição de ensino, principalmente por revelarem um embate social, para entender, de modo inclusivo, o motivo de umas silenciarem as outras. Tendo essa perspectiva em vista, é notório como um discurso ideológico tende a oprimir ou silenciar, apagar o outro que não se enquadra no mesmo modelo civilizatório do mundo europeu, que exponha a forma com que esse modelo legitima as hierarquizações e desigualdades sociais a partir das diferenças.

Assim, faz-se necessário incentivar mais pesquisas acadêmicas acerca dessas formas discursivas que tentam mascarar o mundo da opressão, com a finalidade de desvelar essa realidade oprimida em que homens e mulheres foram e continuam vivenciando essa relação opressora (Freire, 2023) perpetuada na sociedade, por intermédio da educação. Assim, espera-se que este trabalho possa contribuir para futuras investigações sobre a História da Educação de Mulheres da Amazônia paraense, com a finalidade de se criarem diálogos propícios para buscar alternativas de se implementar uma educação verdadeiramente libertadora em diferentes instituições educativas.

É válido ainda ressaltar que, no transcorrer da produção desta tese, pretendeu-se compreender, sobretudo, a História da educação de mulheres em Belém do Pará durante os decênios iniciais do século XX. Em virtude deste estudo, foi possível constatar as práticas excludentes que marcaram o processo educativo naquela época, a partir da análise de prosas

romanesecas da escritora Lindanor Celina.

Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado e implementado o projeto “Vozes femininas na Literatura da Amazônia Paraense” (Ver Apêndice H), realizado no município de São Miguel do Guamá – PA, por meio da 4ª Edição da Feira Literária Educacional Guamaense- FLEG com o apoio, organização e financiamento da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, onde esta pesquisadora exerce a função de Coordenadora de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Esse evento contou com a participação dos estudantes e professores das escolas públicas e privadas localizadas no município, como também a colaboração dos acadêmicos do curso de Letras – Língua Portuguesa do Campus XI da Universidade Estadual do Pará – UEPA. Além de tudo, os educadores puderam implementar leituras de escritoras paraenses, tais como: Eneida de Moraes, Lindanor Celina, Maria Lúcia Medeiros, Roberta Tavares e Lucélia Castro nas práticas docentes que resultaram em produções textuais, rodas de conversa, bate-papo literário, exposição em estandes, performances e assim por diante.

Essa experiência pedagógica solidificou a importância da articulação entre pesquisa acadêmica e processo educativo, uma vez que a construção de saberes foi compartilhada na comunidade local, intensificando a valorização da História de mulheres amazônidas na educação, por meio da Literatura de Expressão Amazônica, mais precisamente no contexto da sala de aula, conforme asseguram a Constituição Federal de 1988, especificamente no art. 206, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/199), de modo específico nos art. 3º e art. 26, Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) e, recentemente, a Lei nº 14.986/2024²⁶. Partindo desta legislação, reafirma-se o compromisso social desta pesquisa acadêmica, principalmente, com a promoção de uma educação emancipatória que possa superar os desafios das desigualdades educacionais e valorize, de fato, a diversidade regional e de gênero.

Em síntese, esta pesquisa cumpriu o propósito central de realizar um estudo analítico sobre a História da educação feminina em Belém do Pará, a partir de uma fonte literária produzida por uma escritora paraense. Nesse desiderato, oferece subsídios essenciais para o campo da educação e consolida novos pontos de partidas para futuras investigações relacionadas à História da educação de mulheres em Belém do Pará, o que reafirma o ineditismo

²⁶ Promulgada em 25 de setembro de 2024, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 e introduz a obrigatoriedade de abordagens curriculares que incluam as experiências e perspectivas femininas no ensino fundamental e médio. Além disso, a lei institui a "Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História" nas escolas de educação básica.

e a pertinência deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A Rede de significações na constituição do sujeito em Bakhtin. **Margens Virtual**, [S.l.], v. 2, n. 3. UFPA: 2005.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompéia**. Universidade Estadual do Maranhão, 2013.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A política de caridade, assistência e proteção à infância desvalida em Belém do Pará: Do Império à República. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.3, n. 6, ago-dez, 2015.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Abrigar, educar e instruir: a política higienista e a educação de meninas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 137-152, jul./ago. 2018.
- BÍBLIA, A.T. Eclesiastes. *In: A bíblia da mulher: leitura devocional, estudo*. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2011.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação Republicana sob a ótica de José Veríssimo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2. Editora UFPR. p. 303-318, 2010.
- AZZI, Riolando. O INÍCIO DA RESTAURAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL ”” 1920-1930 (II). **Síntese: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 4, n. 11, p. 73-101, 1977. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2592>. Acesso em: 6 nov. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo: um esboço crítico (1927)**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin à Teorias do Discurso. *In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 13-21.
- BELÉM. **O Município de Belém**. Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo intendente, 1905, p. 306.
- BEZERRA NETO, José Maria. **As luzes da civilização: instrução pública, institutos, asilos católicos no Pará (1870-1889)**. 1994. Monografia (Especialização em Teoria Antropológica) -

- Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém. 1994.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **Razão e prática**: sobre a teoria da ação. Campinas-SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre Félix. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constituinte dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87 -98.
- CALLOU, Maria Lucirene Sousa. **A Congregação Filhas de Maria Auxiliadora e a Formação Feminina Salesiana no Instituto Dom Bosco em Belém do Pará**: entre a educação, a religião e o trabalho (1935-1942). 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará – UFPA: Programa de pós-Graduação em Educação – PPGED, 2023.
- CAMPOS, Danielly Cristine Barbosa de. **Organização da instrução pública no Pará durante a Primeira Interventoria de Magalhães Barata (1930-1935)**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Transdisciplinares em Educação Básica) – Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.
- CASHA, Serge. A propósito das Crônicas Intemporais. In: CELINA, Lindanor. **Crônicas Intemporais**. Belém: Cejup, 2003. p. 07-08.
- CELINA, Lindanor. **Crônicas Intemporais**. Belém cejup, 2003.
- CELINA, Lindanor. **Estradas do tempo-foi**. Rio de Janeiro: JMC, 1971.
- CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. ed. especial. Belém: Cejup/Secult, 1997.
- CHAGAS PEIXOTO DE OLIVEIRA, Camilla Vanessa. **A educação no Pará republicano na revista “O Ensino” (1918-1919)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará - UFPA: Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED, Belém, 2022.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editora, 1988.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. (2015). Ampliando o olhar sobre os internatos escolares. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 209–218, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.3961>. Acesso em: 13 out. 2024.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar**: colégios internatos no Brasil (1840-1950). 2012. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE SANTA DOROTÉIA. **Constituições e Regras do Instituto Religioso das Irmãs Mestras de Santa Dorotéia**. Trad. da Província Brasil-Nordeste (Recife, 1969). Porto Alegre, RS, 1999.139p.
- COSTA, Benedito Gonçalves. **Educação de meninas órfãs, desvalidas e pensionistas no Asilo de Santo Antônio, no pastorado do Bispo D. Antônio de Macedo Costa em Belém – Pará (1878-1888)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.
- COSTA, D. Antônio de Macedo Costa. **Amazônia**: meio de desenvolver sua civilização. Pará,

1883.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p.171-188, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA SILVA, Tayana Helena. **Práticas Educativas das Congregações Filhas de Sant'Ana e Irmãs Doroteia na formação de mulheres em Belém do Pará (1906-1927)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DUARTE, Constância Lima. Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens: Introdução e notas. In: E. L. Padilha (Org.). **Nísia Floresta uma mulher à frente do seu tempo**. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2016. p.95-190. Disponível, em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4711.pdf>. Acesso em: 3 fev 2025.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FLORESTA, Nísia. **O opúsculo humanitário. Com estudo introdutório de Peggy Sharpe-Valadares**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 87. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GUERRA, Gutemberg. Lindanor e o Tempo. In: TUPIASSÚ, Amarilis *et al* (Org.). **Lindanor, a menina que veio de Itaiara**. Belém: Secult/PA, 2004, p. 23-24.

HOBBSBAWN, E. **Bandidos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.

KLINGER, D. **Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

LACERDA, Franciane Gama. Infância e imigração no Estado do Pará – final do século XIX, início do século XX. In: BEZERRA NETO, José Maia; GUZMÁN, Décio de Alencar. (orgs.) **Terra matura: historiografia e história social da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos**. Memórias, imagens e trabalhos de duas Congregações católicas francesas em São Paulo. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX**: Nisia Floresta e Soledad Acosta de Samper. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- MARIA SILVA ARAÚJO ALVES, L.; NERY, G. F. M. Os castigos corporais na prática educativa e disciplinar da infância em Bragança-PA (1920-1930): The use of corporal punishment in the educational and disciplinary practices of childhood in Bragança-PA (1920-1930). **Revista Cocar**, [S. l.], n. 32, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9591>. Acesso em: 21 out. 2025.
- MENDES, Francisco Paulo. **Estradas do tempo-foi**. Rio de Janeiro: JMC, 1971.
- MENEZES, Maria de Belém. Lembrando Lindanor. In: TUPIASSÚ, Amarilis et al (org.). **Lindanor, a menina que veio de Itaiara**. Belém: Secult/PA, 2004, p. 57-58.
- NERY, ALVES E DA CONCEIÇÃO. Guthemberg Felipe Martins. O trabalho doméstico da personagem feminina no conto “Velas. Por quem?”, de Maria Lúcia Medeiros. **Revista de Literatura, História e Memória**. Cascavel, v. 20, n. 35, p. 1-15, set. 2024.
- NERY, Guthemberg Felipe Martins. **A professora primária nas personagens femininas nas obras romanescas de Lindanor Celina (1920-1930)**. 2023. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Pará – UFPA: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, 2023.
- NERY, Guthemberg Felipe Martins; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Sexualidade, erotismo e transgressões da professora primária no romance “Menina que vem de Itaiara” (1996), de Lindanor Celina. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**, [S. l.], n. 66, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/17438>. Acesso em: 4 nov. 2025.
- NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/11E, 1992.
- NUNES, Maria José Rosado. Freiras no Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- NUNES, Paulo. Devagar, as janelas olham! In: CELINA, Lindanor. **Menina que vem de Itaiara**. ed. especial. Belém: Cejup/Secult, 1997, p. 6-7.
- PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas, mulheres faladas**: uma questão de classe; papéis

sociais femininos na sociedade de Desterro/Florianópolis, 1880-1920. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINHO, Relivaldo. O atravessar dos tempos em Estradas do Tempo-Foi, de Lindanor Celina. **Revista Moara**, n. 64, ago-dez 2023, p. 201-224.

PRIORE, Mary Del. **Histórias e conversas de mulher**. São Paulo: Planeta, 2013.

RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista, gênero e história: descobrindo historicamente o gênero**. CNT, 2012.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista - Brasil 1890-1930**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

RICOUER, Paul. **Le temps passé: mémoire, histoire, oubli**, Collège International de Philosophie. Paris, jan./fev. 1997.

ROCQUE, Carlos. **Antônio Lemos e sua época: história política do Pará**. 2. ed. elem; Cejup, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SARGES, Maria de Nazaré. **Belém: riquezas produzindo a belle-époque (1870-1912)**. 3. ed. Belém: Paka-Tatu, 2010.

SILVA, Tayana Helena Cunha; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1609-1638, out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000401609. Acesso em: 21/10/2025.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SENE, Luciana de Oliveira. **O projeto educativo de Paula Frassinetti: das intuições pedagógicas ao currículo das escolas dorotéias**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007.

TUPIASSÚ, Amarilis. Lindanor, qual um rio a fluir impetuoso. In: TUPIASSÚ, Amarilis *et al.* (org.). **Lindanor, a menina que veio de Itaiara**. Belém: Secult/PA, 2004, p. 9-13.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2003.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora, 2021.



APÊNDICES

**APÊNDICE A – Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no Google Acadêmico,
a partir dos descritores educação de meninas, literatura e discurso**

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
GABRIELA MICHELAN DE TONI E ANDREA BRAGA MORUZZI	A EDUCAÇÃO DE MENINAS EM TRÊS ATOS: UM ESTUDO SOBRE AS CONFIGURAÇÕES SOCIAIS DA FEMINILIDADE	REPOSITÓRIO UFSCAR, 2022.	ARTIGO	MENINAS. GÊNERO. FEMINILIDADE. EDUCAÇÃO. INFÂNCIA.
MARIA CEILI CHAVES VASCONCELOS E LUCIANA BORGES PATROCOLO	REVISTA “ÁLBUM DAS MENINAS”: LITERATURA INFANTIL E JOVIAL PARA EDUCAR A SOCIEDADE BRASILEIRA	REVISTA HUMANIDADE E INOVAÇÃO, 2021.	ARTIGO	ÁLBUM DAS MENINAS. ANÁLIA FRANCO. REVISTA INFANTIL. EDUCAÇÃO FEMININA.
NUBEA RODRIGUES XAVIER	CECÍLIA MEIRELES, AS MENINAS E SUA EDUCAÇÃO:(1901 A 1940)	REPOSITÓRIO.UFG D.EDU, 2017	TESE	CECÍLIA MEIRELES (1901-1940). LITERATURA BRASILEIRA. QUESTÕES DE GÊNERO.
ANA LÚCIA DA SILVA RAIA	AS MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DE OLHARES LURAIS: O QUE DIZEM ESSES OLHARES?	UERJ, 2020	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	MENINAS NEGRAS. LITERATURA INFANTIL. ACERVOS DO PORTAL GELEDÉS E PNBE. REPRESENTATIVIDADE. TRAJETÓRIA DE VIDA DAS AUTORAS NEGRAS.
ELIANE SANTANA DIAS DEBUS, CAMILA CANALI DOVAL E FABIANO TADEU GRAZIOLI	DE MENINAS TANTAS NA ESCRITA SENSÍVEL DE ADRIANA FALCÃO: REFLEXÕES SOBRE O FEMININO NA LITERATURA PARA A INFÂNCIA	REVISTA DESENREDO, 2017.	ARTIGO	LITERATURA PARA CRIANÇAS. ADRIANA FALCÃO. FEMININO. AUTORIA FEMININA.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE B - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no Google Acadêmico

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
MARIA DAS NEVES DE OLIVEIRA PENHA	A CARTOGRAFIA DE IRENE NA TRILOGIA DE LINDANOR CELINA	2008	DISSERTAÇÃO	AUTOBIOGRAFIA. NARRATIVA. DIALOGISMO. PSICANÁLISE.
RELIVALDO PINHO	O ATRAVESSAR DO TEMPO EM ESTRADAS DO TEMPO-FOI, DE LINDANOR CELINA	PERIÓDICO ELETRÔNICO DA UFPA/ REVISTA MOARA, AGO-DEZ 2023	ARTIGO	LINDANOR CELINA. ESTRADAS DO TEMPO-FOI. TEMPO. MEMÓRIA. PROUST.
MARCIA DANIELE DOS SANTOS LOBATO	MENINA TECELÃ: TECER LEMBRANÇAS, BORDAR PALAVRAS	PERIÓDICO ELETRÔNICO DA UEPA/REVISTA SENTIDOS DA CULTURA, 2017	ARTIGO	LINDANOR CELINA. LITERATURA. MEMÓRIA.

Fonte:Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE C- Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na CAPES

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS - CHAVE
KAVIER, NUBEA RODRIGUES	CECÍLIA MEIRELES, AS MENINAS E SUA EDUCAÇÃO (1901 A 1940)	BIBLIOTECA CENTRAL DA UFGD, 2017.	TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO FEMININA; INFÂNCIA; LITERATURA; AUTOBIOGRAFIA; NORBERT ELIAS.
COSTA, VANESSA ROSA DA	PROTAGONISMOS DE MENINAS NEGRAS NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA	BIBLIOTECA CENTRAL UFRGS, 2020.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO	MENINAS NEGRAS . SCRIPTS E GÊNERO. RAÇA. LITERATURA INFANTIL.
SANTOS, I VANA BEATRIZ DOS	EDUCAÇÃO, INFÂNCIAS E LITERATURAS: OUVINDO MENINAS NEGRAS A PARTIR DE ALGUMAS LEITURAS (E.M.E.I.E.F. OSWALDO HÜLSE, CRICIÚMA – SC)	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, CRICIÚMA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL PROF. EURICO BACK, 2017.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.	IDENTIDADE S, INFÂNCIA, LITERATURA INFANTIL, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.
PEREIRA, EDILAINÉ APARECIDA DOS SANTOS	INDISCIPLINA E GÊNERO: ESTUDO DAS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O COMPORTAMENTO DE INDISCIPLINA DE MENINAS E MENINOS NA ESCOLA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, MARIANA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: ICHS, 2019.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.	INDISCIPLINA GÊNERO, MENINAS E MENINOS.

OLIVEIRA, MARIA APARECIDA CRUZ DE	EPRESENTAÇÕES DECOLONIAIS: AS MENINAS NEGRAS NO ROMANCE AFRO-BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BCE, 2019.	ESE DE DOUTORADO EM LITERATURA.	CONCEIÇÃO EVARISTO. ANA MARIA GONÇALVES. MENINAS NEGRAS. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA. ENSAIO DECOLONIAL.
-----------------------------------	---	---	---------------------------------	---

MABELINI, ECILA LIRA DE LIMA	OBRE LOBOS, MENINAS E FLORESTAS:	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DE	DESE DE DOUTORADO EM LETRAS	MAGINÁRIO LEITOR. LITERATURA
	LITERATURA INFANTIL/JUVENIL E VALORES SOCIAIS	SÃO PAULO, SÃO PAULO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: FLORESTAN FERNANDES, 2019.	EST.COMP. LITER. DE LÍNGUA PORTUGUESA).	INFANTIL. DE LITERATURA JUVENIL. LIVRO
ILVA, LUCIANE DOS SANTOS	MEMÓRIA COMO ESTRATÉGIA PARA CRIAÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES, AS NARRATIVAS: QUARTO D E ESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA DE CAROLINA MARIA DE JESUS E A LOUCA DE SERRANO DE BERNARDINA SALÚSTIO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRO DE EDUCAÇÃO HUMANIDADES, 2016.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS.	MEMÓRIA. ESTRATÉGIA. SUBJETIVIDAD ESCRITA NEGRA TUTORIA EMININA. BRASIL. CABO VERDE.
MINILLA, INGRID CARINA MORALES	HEROÍNA MODERNA LORINDA E SEUS INFORTÚNIOS E M ESTUDO COMPARATIVO DOS CRONOTOPOS TRIATIVOS MUNDO DE FLORINDA E MANCHA DE D. QUIXOTE	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE BRASÍLIA, BRASÍLIA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: UNB, 2021.	DESE DE DOUTORADO EM LITERATURA.	CONSTANTE LORINDA. HEROÍNA MODERNA. INFORTÚNIOS DRÁMICOS I. CRONOTOPO MANCHA. QUIXOTE. AKHTIN.
LAIA, ANA LUCIA DA SILVA	AS MENINAS REGRAS A LITERATURA INFANTIL SOB A PERSPECTIVA E OLHARES PLURAIS: QUE DIZEM ESSES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO BIBLIOTECA	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA.	MENINAS REGRAS. LITERATURA INFANTIL. CERVOS PORTAL ELEDÉS

	ALHARES?	DEPOSITÁRIA: UERJ/REDE SIRIUS - BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DTD, 2020.		NBE. REPRESENTATI VIDADE. TRAJETÓRIA DE VIDA DAS AUTORAS LEGIS.
DIAS, ROSA MARIA CORONHA	MENINAS BONITAS UM ESTUDO SOBRE EMPODERAMENTO FEMININO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS O CONTEXTO ACADÊMICO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL”	UNIVERSIDADE ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO JANEIRO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: UERJ/REDE SIRIUS - BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DTD, 2019.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ACISMO. GÊNERO. LITERATURA INFANTIL PROF- BRASILEIRA.ES COLA.
BOCHA, GLAUCE VIVIANE FERREIRA DA	LITERATURA INFANTIL/JUVENIL NAS TRAMAS DO FEMININO: CHAPÉUZINHO VERMELHO,	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LETRAS.	CHAPÉUZINH O VERMELHO · INTERTEXT UALIDADE. FEMININO.
	HISTÓRIAS DE ONTEM E HOJE	BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA DE CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES DA UERJ, 2020.		
SANTOS, ESTER MASCARENHAS DOS				

SANTOS, ESTER MASCARENHAS DOS	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MENINAS NEGRAS: UM OLHAR SOBRE O LIVRO INFANTIL “MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA”, DE ANA MARIA MACHADO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ, 2021.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.	LITERATURA INFANTIL E JUVE NIL; MENI NA BONI TA DO LAÇO DE FITA; IDENTIDA DE NEGRA; MENINA NEGRA.
--	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE D - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na ANPED

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
ROSEANE D E FÁTIMA MACHADO D A SILVA	A CIRCULAÇÃO DE IDEIAS SOBRE A ASSISTÊNCIA ÀS MENINAS E AOS MENINOS DESVALIDOS NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ	REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, EIXO 01- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2016.	ARTIGO	CIRCULAÇÃO DE IDEIAS; ASSISTÊNCIA; MENINAS E MENINOS DESVALIDOS; PARANÁ.
LUTIANE NOVAKOWSKI	CRIANÇAS EM PESQUISA, REPRESENTAÇÕES DE FEMININO E MASCULINO	REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, EIXO 05- EDUCAÇÃO E INFÂNCIA, 2016.	ARTIGO	PESQUISA COM CRIANÇAS; INFÂNCIA E GÊNERO; CULTURA D E PARES.
MÁRCIA BUSS - SIMÃO	BRINCADEIRAS DE MENINAS: UM OLHAR SOBRE E RELAÇÕES DE GÊNERO ENTRE MENINAS	REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, EIXO 05- EDUCAÇÃO E INFÂNCIA, 2016.	ARTIGO	EDUCAÇÃO INFANTIL; RELAÇÕES DE GÊNERO; BRINCADEIRAS; MENINAS.
MÁRCIA MARIA ED SILVA	ED QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E LITERATURA NA ESCOLA?	REUNIÃO CIENTÍFICA NACIONAL DA ANPED, GT07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 2017.	ARTIGO	LITERATURA; EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DO LEITOR.

ESIELE REIS	A LEITURA DO LITERÁRIO: UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO LEITOR MIRIM	XII ANPED-SUL, EIXO TEMÁTICO 05 - EDUCAÇÃO E INFÂNCIA, 2018.	ARTIGO.	LEITURA D O LITERÁRIO. CRECHE. SAN MINIATO.
UZIANE PATRICIO SIQUEIRA RODRIGUES	RÁTICAS LEITORAS CO M CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS DE IDADE: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS DA S PROFESSORAS?	9ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 NOS, 2019.	ARTIGO.	
ALLOMA VICTÓRIA NUNES E SILVA E BETÂNIA DE OLIVEIRA LATERZA RIBEIRO	DUCAÇÃO FEMININA: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DA ESCOLA DOMÉSTICA DE RAZÓPOLIS (1927-1965)	IV REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO- OESTE, GT 02 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2020.	ESUMO EXPANDIDO.	
LTINA ABADIA DA SILVA E BEATRIZ ABDALLA DA SILVA	ESCORTINANDO A LITERATURA INFANTIL: ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E RÁTICAS DE ENSINO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UVIDOR/GO	IV REUNIÃO REGIONAL DA ANPED CENTRO- OESTE, GT 07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 NOS, 2020.	ESUMO EXPANDIDO.	
FAELA LOUISE SILVA VILELA	LITERATURA INFANTIL DIGITAL: EXPERIÊNCIAS D E LEITURA E AUTORIA NA ESCOLA	10ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 NOS, 2021.	ESUMO EXPANDIDO.	DUCAÇÃO INFANTIL. LITERATURA INFANTIL DIGITAL. LEITURA. APLICATIVOS. TABLET.
AMILA PETROVITCH, MÔNICA CORREIA BAPTISTA E LESSANDRA LATALISA DE SÁ	ASOS DE CENSURA NA LITERATURA INFANTIL N O BRASIL	10ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, GT07 - EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 NOS, 2021.	ESUMO EXPANDIDO.	DUCAÇÃO INFANTIL; LITERATURA INFANTIL; CENSURA.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE E - Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes na CAPES

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
SILVA, PAULO SERGIO OEIRAS DA	REFLEXÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E SAÚDE NO ROMANCE MENINA QUE VEM DE TAIARA DE LINDANOR CELINA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, BRAGANÇA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: UNDEFINED, 2020.	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUAGENS E SABERES NA AMAZÔNIA.	LINDANOR CELINA. ALIMENTAÇÃO. SAÚDE. RELIGIOSIDADES
MARIA DAS NEVES DE OLIVEIRA PENHA	A CARTOGRAFIA DE IRENE NA TRILOGIA DE LINDANOR CELINA	2008	DISSERTAÇÃO	AUTOBIOGRAFIA. NARRATIVA. DIALOGISMO. PSICANÁLISE.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

**APÊNDICE F – Mapeamento de Produções Acadêmicas existentes no
GOOGLE ACADÊMICO**

AUTORIA	TÍTULO	LOCAL E ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
MARIA DAS NEVES DE OLIVEIRA PENHA	A CARTOGRAFIA DE IRENE NA TRILOGIA DE LINDANOR CELINA	2008	DISSERTAÇÃO	AUTOBIOGRAFIA. NARRATIVA. DIALOGISMO. PSICANÁLISE.
RELIVALDO PINTO	O ATRAVESSAR DO TEMPO EM ESTRADAS DO TEMPO-FOI, DE LINDANOR CELINA	PERIÓDICO ELETRÔNICO DA UFPA/ REVISTA MOARA, AGO- DEZ 2023	ARTIGO	LINDANOR CELINA. ESTRADAS DO TEMPO-FOI. TEMPO. MEMÓRIA. PROUST.
MARCIA DANIELE DOS SANTOS LOBATO	MENINA TECELÃ: BORDAR PALAVRAS	PERIÓDICO ELETRÔNICO DA UEPA/REVISTA SENTIDOS DA CULTURA, 2017	ARTIGO	LINDANOR CELINA. LITERATURA. MEMÓRIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE G- Inventário das obras romanescas de Lindanor Celina

FONTES LITERÁRIAS	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORA	CATEGORIAS
MENINA QUE VEM DE ITAIARA (GÊNERO ROMANCE)	997	LINDANOR CELINA	• MUDANÇA DE LUGARES; • TREM E ENTERROS; • INFÂNCIA; • AULAS, PROFESSORES COLEGAS, DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM; • INSTITUIÇÃO ESCOLA R: EXTERNATO SANTO AFONSO; • BRINCADEIRAS: BODO QUE, QUATRO CANTOS; • CONDIÇÃO FEMININA • EDUCAÇÃO TRADICIONAL; • INSTITUIÇÃO ESCOLAR: GRUPO ESCOLAR DOUTOR BRANDÃO; • QUINTAL (ESPAÇO ONDE ACONTECIA A MAIORIA DAS BRINCADEIRAS); • PRENDAS DOMÉSTICAS; • REPRESSÃO; • RELAÇÃO COM O OUTRO (PAI, MÃE, IRMÃ ALBA, IRMÃ STELA, PRIMO XONDA, TIO ANACLETO, CÉLIA, AVÔ, ANGELINA, ROSA, MAURÍCIO, RITA, DONA ISA); • MENTE INFANTIL;

			•
			• ENSINO E APRENDZAGEM NO CATECISMO; • RELIGIOSIDADE; • LEMBRANÇAS; • ASPECTOS HISTÓRICOS; • BELÉM – PA; • IMIGRANTES; • XINGAMENTOS NA ESCOLA; • DIABRURAS DA PROTAGONISTA; • VESTIDO DA 1ª COMUNHÃO (SÍMBOLO); • CRIANÇAS COMO ANJOS (SÍMBOLO); • CÉLIA, MOÇA ENFURNADA (SÍMBOLO); • ESQUISITICES DE IRENE; • PRIMA DONINHA: 15 VESTIDOS (SÍMBOLO); • MÁGOAS DA INFÂNCIA: IRENE NUNCA SAIU DE ANJO; • PROMESSA; • CASA NOVA; • COSTUMES NO ARRAIAL; • LENDA DO AVÔ URSO; • IRENE COMO BRINQUEDO; • APRENDIZAGEM COM OS AVÓS; • INVEJA DOS MENINOS;

			• PROSTITUTAS: DONA ISA E RAPARIGA, SOBRINHA DO SEU GUIMARÃES; • SABERES CULTURAIS: RECEITAS DE VIJOCA; • ESCOLA DE REFORÇO; • MEDO DE APANHAR; • CONTROLE DOS HORÁRIOS; • GAZETAR AULAS; • MEDO À MORTE; • APRENDER A TOCAR PIANO; • 1º NAMORADO; • MORTE DE ANGELINA; • COLÉGIO INTERNO, UNIFORME, TRAJETÓRIA ESCOLAR; • MARUJADA; • RECLUSÃO DA AMIGA ROSA POR CAUSA DA TIA; • SOFRIMENTO; • LEITURA E ESCRITA DE BILHETES BOBOS; • 5º ANO NO GRUPO DR BRANDÃO: NAMOROS; • CORPO EM FORMAÇÃO;
--	--	--	--

			• ENSINOS DE RITA; • NEGÓCIOS DO PAI X IDA DE IRENE PARA O COLÉGIO INTERNO; • MODELOS DE MENINAS QUE ESTUDARAM NO INTERNATO; • MEDO DOS CASTIGOS DAS FREIRAS; • APRENDER A COSTURAR COMO FORMA DE PUNIÇÃO; • SOFRIMENTO POR CAUSA DO TIO ANACLETO; • MORTE DO TIO; • DESEJO DO PAI EM INTERNAR A FILHA IRENE; • NOTAS BAIXAS EM ARITMÉTICA; • ORGANIZAÇÃO DA IDA DE ROSA; • MORTE DE CÉLIA; • CARTA DA SUPERIORA; • INÍCIO DA PREPARAÇÃO DE IRENE PARA IR PARA O INTERNATO.
ESTRADAS DO TEMPO-FOI (GÊNERO ROMANCE)	971	LINDANOR CELINA	• INTERNAS; • JEJUM; • PODER DAS FREIRAS; • COTIDIANO DO INTERNATO; • LEMBRANÇAS; • PRENDAS; • CONCEPÇÃO DE FREIRA; • ENXOVAL; • ESTUDO; • PROCESSO DE LIBERTAÇÃO; • CASOS PROIBIDOS; • DIFERENÇA SOCIAL; • FORMAÇÃO CRISTÃ; • MENINAS RICAS; • MENINAS POBRES; • INSÔNIA; • PENSAMENTOS PECAMINOSOS; • CRESCIMENTO FÍSICO; • DECEPÇÕES AMOROSAS; • ENFERMIDADE DAS MENINAS INTERNAS; • QUEBRA DE ROTINA/DE REGRAS; • TERÇO; • GIRO; • BRINCADEIRAS; • IMAGINAÇÃO; • CONSCIÊNCIA;

			• AULA DE MATEMÁTICA; • CASTIGO; • TROCA DE BILHETES/CORRESPONDÊNCIAS; • PROCISSÃO; • FÉRIAS; • REGRAS SOCIAIS; • QUESTÕES SOCIAIS; • RELACIONAMENTOS/CASAMENTOS; • IRENE X HELÔ; • CONFLITOS ENTRE INTERNAS; • BELÉM - PA; • VOZES; • ROMARIA CORPUS CHRISTI; • CONFLITOS ENTRE FREIRAS; • INTERNATO/PRISÃO; • MENINAS DEMÔNIOS; • RETIRO ESPIRITUAL; • ÓRFÃ; • MULHER DA VIDA; • DESTINO DAS MENINAS; • FORMATURA; • SOLIDÃO.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022).



APÊNDICE H – PROJETO EDUCACIONAL

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MIGUEL DO
GUAMÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO –
SEMED DIRETORIA DE ENSINO
SETOR PEDAGÓGICO

IV FEIRA LITERÁRIA EDUCACIONAL
GUAMAENSE -FLEG

TEMA: VOZES FEMININAS NA LITERATURA DA AMAZÔNIA PARAENSE



SÃO MIGUEL DO GUAMÁ

2025

Praça Licurgo Peixoto, nº 130 – Centro – São Miguel do Guamá – Pará-
CEP 68.660-000

1 APRESENTAÇÃO

O referido projeto refere-se à 4ª edição da Feira Literária Educacional Guamaense – FLEG que ocorrerá nos dias 29 e 30 de abril de 2025. Nesta edição, o evento vem prestigiar a Literatura de autoria feminina sob o tema “Vozes Femininas na Literatura da Amazônia Paraense”. Nessa ótica, a autora homenageada do referenciado evento será a professora Lucélia Castro²⁷.

Partindo dessa temática, pretende-se, sobretudo, incentivar as práticas de leitura de obras literárias escritas por mulheres. Deste modo, essa estratégia pode ser considerada como uma forma de contemplar a contribuição das escritoras Lucélia Castro, Maria Lúcia Medeiros, Lindanor Celina, Eneida de Moraes e Roberta Tavares no processo ensino-aprendizagem, por meio da Literatura.

Outrossim, a promulgação da Lei 14.986 em 25 de setembro de 2024 garante o estudo das experiências femininas em diversos campos. Ou seja, a legislação ampara a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares, conforme prevê o Art. 26-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9.394/96.

Nesta perspectiva, sugere-se práticas pedagógicas que contemplem a leitura das produções literárias das supracitadas escritoras no contexto da sala de aula, para que essas estratégias apresentem resultados satisfatórios no desenvolvimento da competência leitora, como também é uma maneira de viabilizar práticas de leitura, escuta e escrita.

2 JUSTIFICATIVA

Este projeto intitulado “Vozes Femininas na Amazônia da Literatura Paraense”, justifica-se pela importância de visibilizar as experiências femininas no campo literário, bem como evidenciar as práticas pedagógicas, a partir de produções literárias da Amazônia paraense.

É preciso contemplar essas vozes literárias no contexto escolar, uma vez que o espaço delas nas instituições de ensino é muito raro, principalmente em se tratando de autorias femininas paraenses. Nesse viés, compreende-se a relevância de oportunizar os saberes literários da Amazônia, por intermédio da literatura feminina. Considerando ainda que

²⁷ Autora dos livros “Um Conto para Pais” (2021), Desenvolva a sua mentalidade de crescimento, por meio dos contos (2021) e coautora do livro “Habilidades Socioemocionais” (2021)

Essas mulheres não só produziram importantes obras literárias, também ajudaram, ainda que de forma tímida, traçar outra possibilidade para a mulher paraense se inserir na sociedade não apenas como objeto, propriedade do homem. Mas a aceitação dessas e outras mulheres escritoras no cenário paraense literário é uma luta constante, pois, independente do talento de quem produz, têm sido colocadas às sombras, condenando assim suas produções à morte sem uma chance real de vida (Medeiros e Costa, 2021, p. 24).

Ademais, faz-se necessário contemplar essas vozes literárias que foram silenciadas por longos tempos no processo de ensino. Haja vista que antigamente a tradição cânone era considerada mais valorizada em épocas passadas. Assim, as literaturas infantil, oral, popular e regional, afrobrasileira, indígena, feminina e outras continuavam (ou continuam?) sendo ocultadas no âmbito escolar.

Neste cenário educacional, a IV FLEG vem proporcionar a introdução de práticas pedagógicas alinhadas à Literatura da Amazônia paraense, além de considerar a significativa contribuição de mulheres amazônidas no universo literário.

3 OBJETIVOS

Objetivo Geral:

Promover a leitura de obras literárias de escritoras da Amazônia paraense.

Objetivos Específicos:

- Estimular o interesse dos estudantes pelo acervo literário da Amazônia paraense;
- Desenvolver a competência leitora, a partir de saberes literários da Amazônia paraense;
- Valorizar a produção literária de autoria feminina;
- Possibilitar o aprimoramento de práticas de leitura, escuta e escrita;
- Identificar as mudanças provocadas na aprendizagem, por meio das estratégias adotadas.

4 METODOLOGIA

O percurso metodológico estrutura-se da seguinte forma:

Praça Licurgo Peixoto, nº 130 – Centro – São Miguel do Guamá – Pará-
CEP 68.660-000

- 1ª Etapa: Explicação do projeto para o setor pedagógico, professores, coordenadores e graduandos eventualmente em momentos distintos;
- 2ª Etapa: Desenvolvimento de práticas pedagógicas, a partir das leituras propostas, nas escolas.
- 3ª Etapa: Culminância do projeto com exposição de trabalhos dos estudantes do Pré II da Educação Infantil, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, 3º ano do Ensino Médio e graduandos de Letras e/ou Pedagogia da UEPA nos estandes e apresentações de performances e/ou culturais, assim como premiação de 03 textos pertencentes ao gênero literatura de cordel, que serão produzidos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na realização da IV FLEG.

5 CRONOGRAMA

DIA	ETAPA
14/03	EXPLANAÇÃO PARA O SETOR PEDAGÓGICO
24/03	EXPLANAÇÃO PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GRADUANDOS
25/03 A 28/04	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA
29/04	ORGANIZAÇÃO DO EVENTO
30/04	REALIZAÇÃO DO EVENTO

6 CATEGORIA DE ESCRITORAS E RESPECTIVAS OBRAS LITERÁRIAS

ESCRITORAS	OBRAS LITERÁRIAS
Lucélia Castro	Desenvolva sua mentalidade de crescimento por meio dos contos
Maria Lúcia Medeiros	Zeus ou a menina e os óculos
Lindanor Celina	Crônicas Intemporais
Eneida de Moraes	Aruanda
Roberta Tavares	Mulheres de fogo

7 PLANILHAS DE ESCOLAS E RESPECTIVAS LEITURAS LITERÁRIAS

EDUCAÇÃO INFANTIL - CIDADE	
ESCOLA	LEITURA
EMEI Prof. Marilene dos Santos Barros	Recomeçar (1): Um vírus na floresta
EMEI Prof. ^a Aldenora do Socorro dos Reis	Concentração (2): O elixir da concentração
EMEI Nossa Senhora do Perpétuo Socorro	Atitude (3): Lila, o bicho-preguiça
EMEI Nossa Senhora de Nazaré	Agressividade (5): Ranzin Pardal
Campes	
EMEI Antonia Rute dos Santos Filha	
Centro Educacional Hermes Jardim	
EMEI Prof. ^a Ana Maria Porfírio da Silva	Acreditando no seu potencial (1 /). O desfile da marmota

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS - CIDADE	
ESCOLA	LEITURA
EMEF Raimunda Carvalho De Melo Pinho	Macuxi
EMEF Raimunda de Oliveira Machado	Zeus ou A menina e os óculos
EMEF Nossa Senhora de Nazaré	Era uma vez
EMEF Profa. Hilda Oliveira da Silva	Caminhos de São Tiago
EMEF Cel. Ney Rodrigues Peixoto	Espelho Meu
EMEF Tomaz de Aquino de Oliveira Neto	Um conto para um canto
Centro Pedagógico Sol Nascente	Ter,Ser
Colégio Ágape	Janelas verdes
EMEF Padre Sátiro	Chuvvas e Trovoadas

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS - CAMPO	
ESCOLA	LEITURA
EMEIF Frederico Pimentel	Nimbus, Cumulus e Extratus
EMEIF Antonino Correa	Marcel

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS – CIDADE	
ESCOLA	LEITURA
EMEF Padre Leandro Pinheiro	Romagens pelas terras do bem-querer
EMEF São José Operário	Foi uma portuguesa
EMEF São Pedro	Açaís pelo Benfica
Colégio Específico	Meu amigo padre
Sistema de Ensino Incentivo	A amiga que falhou o encontro
EMEF Externato Sto. Antônio Maria Zaccaria	A visão de Madre Lago
EMEF Licurgo Peixoto	“Cadê a moça que dançava pra mim?”
EMEF João Simão Travassos	Um desses heróis...

ESCOLAS DO CAMPO	
ESCOLA	LEITURA
EMEIF Joana Gomes Portela do Amaral	Para Lindanor Celina Borges
EMEIF Izaura Domingos Costa	A cinderela da Piedade

EMEIF Prof. ^a Jovita A. de P. Batista	Cinquenta anos de fidelidade
EMEIF Benedito valente	
EMEIF José Ferreira Farias	
EMEIF Prof. ^a Raimunda M. Barbosa	
EMEIF Francisco de Assis Pereira	A puputina tem anjos

ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO	
ESCOLA	LEITURA
EEEM Frei Miguel de Bulhões	Companheiras
EEEM Irmã Carla Giussani	Promessa em Azul e Branco

UEPA	
GRADUAÇÃO	LEITURA
LETRAS E PEDAGOGIA	Mulheres de fogo, Não venho só e Averequete em guma

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Eide Silva; COSTA, Eliane Miranda. A mulher paraense e o campo da literatura: entre o silêncio e a resistência. In: **Revista Falas Breves**, n.10, dezembro, 2021, Breves-PA. Disponível em <<https://www.falasbreves.ufpa.br/index.php/revista-falas-breves/article/view/253/226>>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Lei N.º 9.394, DE 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Lei N.º 14.986, de 25 de setembro de 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114986.htm. Acesso em: 12 mar 2025.



ANEXOS



ANEXO A – Cartaz de Divulgação do Evento.

Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06/05/2025.

ANEXO B – Abertura do Evento



Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06/05/2025.

ANEXO C- VISITAÇÃO AOS ESTANDES



Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXlxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 6 maio 2025.

ANEXO D - Brindes Para Os Visitantes



Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06 maio 2025.

ANEXO E – Apresentação de Performances



Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06/05/2025.

ANEXO F – Personagens do Conto Macuxi de Maria Lúcia Medeiros

Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06/05/2025.

ANEXO G – Escritora Guamaense Homenageada no Evento



Fonte: Instagram @saomigueldoguamaoficial. Disponível em:
<https://www.instagram.com/saomigueldoguamaoficial?igsh=MWR2cXkxZGNmbTY0cA==>. Acesso em: 06/05/2025.

ANEXO H – Parte Externa do Estande de Exposição aa Crônica De Lindanor Celina



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

ANEXO I – Estande de Exposição sobre a Biografia de Lindanor Celina.



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

ANEXO J – Exposição da Biografia e Obras de Eneida De Moraes



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

ANEXO K – Comentários sobre o Evento



Fonte: Arquivo pessoal (2025).