



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

CRISTINA FÉLIX DE ARAUJO

ENTRE FÉ E EDUCAÇÃO: uma análise das memórias de formação de ex-alunas do
Instituto Maria de Mattias em Altamira (PA) na década de 1980

ALTAMIRA-PA
2025

CRISTINA FÉLIX DE ARAUJO

ENTRE FÉ E EDUCAÇÃO: uma análise das memórias de formação de ex-alunas do
Instituto Maria de Mattias em Altamira (PA) na década de 1980

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Escola Básica.

Linha de Pesquisa: História da Educação Básica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Nascimento de Melo

ALTAMIRA-PA
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)

- A658e Araujo, Cristina Félix de.
 Entre fé e educação : uma análise das memórias de formação de ex-alunas do Instituto Maria de Mattias em Altamira (PA) na década de 1980 / Cristina Félix de Araujo. — 2025.
 154 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Clarice Nascimento de Melo
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2025.
1. História da educação de mulheres. 2. Escola religiosa católica. 3. Educação básica. 4. Formação de professoras. 5. Amazônia. I. Título.

CDD 376.9

CRISTINA FÉLIX DE ARAUJO

ENTRE FÉ E EDUCAÇÃO: uma análise das memórias de formação de ex-alunas do Instituto
Maria de Mattias em Altamira (PA) na década de 1980

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de
Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da
Universidade Federal do Pará como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Nascimento de Melo

Data da aprovação: 18 /08 /2025

Situação: APROVADA

Banca Examinadora



Documento assinado digitalmente

CLARICE NASCIMENTO DE MELO

Data: 17/09/2025 15:38:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Clarice Nascimento de Melo (Orientadora)

Universidade Federal do Pará

Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente



LIVIA SOUSA DA SILVA

Data: 19/09/2025 08:17:11-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Livia Sousa da Silva

Universidade Federal do Pará

Membro interno



Documento assinado digitalmente

MAGDA CARMELITA SARAT OLIVEIRA

Data: 23/09/2025 17:06:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pro
Uni

veira

Membro externo

Às que vieram, às que são, às que virão
Dedico estas linhas às que vieram antes,
Às vezes silenciadas ou “invisíveis”, porém
sementes.

Às que não puderam dizer “NÃO”
Feridas na carne, na alma, na palavra
Mas que, mesmo assim,
abriram trilhas
para que hoje, no século XXI,
Possamos ser vozes em meio ao ruído.
A ti, mulher de ontem...
A ti, mulher de agora...
A ti, mulher que ainda nascerá
essa escrita te pertence.
Às ativistas de alma
que com coragem e ternura
transformam dor em levante,
fé em gesto,
E os desafios do cotidiano em trincheira viva
por justiça social.
Que nossas vozes jamais se calem.
Que sigamos ensinando, ecoando,
dentro e fora das salas de aula, das casas, das
praças,
Novas formas de existir,
resistir,
e educar.
(Cristina Félix de Araújo)

AGRADECIMENTOS

É hora de agradecer e de celebrar!!!

Celebro, com alegria e gratidão, mais uma etapa superada e expresso meu sincero reconhecimento a todas as pessoas que me apoiaram com sabedoria, incentivo e presença. A cada pessoa que fez parte dessa jornada, minha eterna gratidão.

Agradeço

A Deus, criador e regente de todas as coisas!

À minha família, o sempre me compreender e estar ao meu lado ao longo de todo esse processo, apoiando incondicionalmente, sem nunca fazer cobranças pelas horas em que precisei me ausentar, dedicando-me intensamente à leitura e à pesquisa. Seu entendimento e apoio foram fundamentais, permitindo-me mergulhar nesse trabalho sem me preocupar com a falta de tempo para estar com eles. A sua paciência e o carinho, ao longo de toda essa jornada, foram indispensáveis para que eu pudesse concluir este projeto com a dedicação que ele exigia.

Às colegas e aos colegas de mestrado e de trabalho. Suas presenças tornaram essa jornada mais leve, rica e significativa. Cada dia ao lado de vocês foi fonte de aprendizado, energia e experiências únicas, e juntos conquistamos mais essa vitória. Levo comigo momentos que guardarei para sempre.

Às mulheres protagonistas, participantes desta pesquisa, que aqui escolho chamar de "Marias", em uma homenagem ao nome do instituto pesquisado, o Instituto Maria de Mattias. Elas são figuras centrais desta jornada. A escolha por chamá-las de "Marias" vai além de uma simples referência ao nome do instituto, ela carrega consigo um simbolismo profundo, representando a força, a determinação e a resistência de todas as mulheres que, ao longo do tempo, contribuíram para a formação e a construção de um legado educacional. Cada uma dessas mulheres, com suas histórias, desafios e conquistas, reflete não apenas a identidade do instituto, mas também a luta e o protagonismo feminino dentro do contexto educacional e social. Através de suas trajetórias busco entender como as experiências individuais se entrelaçam e contribuem para a formação coletiva de um espaço de transformação e conquista para as mulheres.

À Universidade Federal do Pará, ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica e ao corpo docente da instituição, cuja atuação foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. As análises rigorosas, os debates qualificados em torno dos textos e as orientações

precisas contribuíram significativamente para o aprimoramento do trabalho. A seriedade, o compromisso e a competência das professoras e dos professores proporcionaram um ambiente acadêmico intelectualmente estimulante e desafiador, o que possibilitou a consolidação dos objetivos propostos e a realização de uma investigação pautada pela qualidade e pela consistência teórica. Estendo minha gratidão ao apoio administrativo da instituição, representado por D. Luciléia, cuja dedicação, cuidado e atenção às orientações administrativas relativas ao curso foram indispensáveis ao bom andamento dessa trajetória.

À professora Clarice Nascimento de Melo, sua orientação ao longo desta pesquisa foi, sem dúvida, um dos pilares que sustentaram minha jornada acadêmica. Com seus vastos conhecimentos, ela não apenas me guiou com sabedoria, mas também demonstrou, a cada momento, um compromisso inabalável com o desenvolvimento do meu trabalho. A dedicação, paciência e atenção com que me orientou, sempre disposta a esclarecer dúvidas e incentivar o aprofundamento das questões que surgiam, foram fundamentais para o êxito desta pesquisa. Sua generosidade intelectual e seu cuidado constante com minha trajetória acadêmica foram decisivos para que eu alcançasse a realização deste projeto com confiança e clareza. Agradeço imensamente por toda a sua contribuição e por acreditar em mim durante todo o processo.

À Arlene Leal, Kelly Faro e Marcelo Neres, colegas de linha de pesquisa, os momentos extremamente proveitosos de estudo e a rica troca de experiências que tivemos ao longo dessa jornada. Cada colega contribuiu de maneira única para o meu aprendizado, seja por meio de discussões estimulantes, seja pelo apoio mútuo nas dificuldades enfrentadas durante o percurso. O compartilhamento de ideias e perspectivas com vocês foi essencial para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Além disso, estendo minha gratidão a todas e todos colegas desta turma de mestrado que caminharam ao meu lado e fizeram parte de cada etapa dessa conquista com dedicação, entusiasmo e trabalho árduo. A companhia de vocês ajudou a criar um ambiente de aprendizado colaborativo e inspirador, no qual pude aprender e crescer. Juntos superamos desafios, celebramos conquistas e formamos laços que, sem dúvida, perdurarão além deste período acadêmico.

Sou profundamente grata às professoras e aos professores da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir que, com seu incentivo e apoio constante, foram peças-chave para que eu conseguisse concluir com sucesso essa pós-graduação. As conversas e os estímulos recebidos de vocês fizeram toda a diferença na minha trajetória acadêmica, e suas contribuições serão sempre lembradas com grande carinho e respeito.

E em especial à amiga Juliana Menezes que, com dedicação e empenho, não poupou esforços para garantir que as tarefas administrativas fossem divididas de forma justa e equilibrada, permitindo-me dedicar o tempo necessário para a realização da minha pesquisa.

Agradeço sinceramente a todas as pessoas, colegas do campus de Altamira, cuja troca de saberes foi de grande valor para o desenvolvimento da minha pesquisa. A disponibilidade para discutir o tema e compartilhar suas perspectivas enriqueceu imensamente meu entendimento e ampliou minhas referências sobre a temática abordada. Cada conversa, cada colaboração foi fundamental para a construção desta dissertação.

Agradeço, com profunda gratidão, à Faculdade de Educação pelo acolhimento à nossa turma de mestrado em formato flexibilizado, proporcionando as condições necessárias para o desenvolvimento da nossa formação.

Faço um agradecimento especial ao professor Djair, coordenador do campus de Altamira, o apoio incondicional e o comprometimento que foram fundamentais para que essa jornada acadêmica se concretizasse com êxito. Seu empenho e dedicação fizeram toda a diferença na nossa trajetória.

RESUMO

Este estudo investiga a História da Educação de Mulheres em uma instituição religiosa, com ênfase no processo de formação de professoras no Instituto Maria de Mattias, localizado em Altamira no estado do Pará. O objeto de análise consiste nas narrativas de mulheres ativistas cujas trajetórias formativas ocorreram na referida escola. O objetivo geral é interpretar as memórias relativas à formação docente vivenciada pelas participantes no Instituto Maria de Mattias (IMM), considerando elementos como a participação política, os conteúdos curriculares e a formação religiosa ao longo de diferentes períodos históricos. A metodologia adotada fundamenta-se na História Oral, conforme referencial teórico de Alberti (2003; 2005; 2011). A partir de revisão bibliográfica no campo da historiografia da educação recorre-se às categorias de “práticas” e “representações” (Chartier, 2002) para a análise das fontes orais. Tais categorias subsidiam a reflexão a partir dos conceitos de cultura escolar, gênero e educação de mulheres, além da formação docente, contemplando os aspectos político-formativos e religiosos presentes na constituição das identidades dessas educadoras. As memórias das participantes indicam que o Instituto Maria de Mattias promoveu uma formação integral, que ultrapassou os limites da instrução formal. O currículo, embora fundamentado em valores tradicionais, abriu espaço para reflexões críticas, sobretudo sobre gênero. A formação religiosa, pautada em princípios cristãos, fomentou uma ética do cuidado e do compromisso social, fortalecendo vínculos comunitários. No contexto da redemocratização, a escola também estimulou o engajamento político, contribuindo para a atuação das educandas em movimentos sociais. Assim, o IMM consolidou-se como um espaço de articulação entre saberes escolares, espiritualidade e ação social, impulsionando o protagonismo feminino na transformação de suas realidades.

Palavras-chave: história da educação de mulheres; escola religiosa católica; educação básica; formação de professoras; Amazônia.

ABSTRACT

This study investigates the **history of women's education** within a religious institution, focusing on the **teacher training process** at the Maria de Mattias Institute (IMM) in Altamira, Pará, Brazil. The analysis centers on the narratives of women activists who received their education at this school. The main objective is to interpret the memories related to the teacher training experienced by the participants at the IMM, considering elements such as **political participation, curriculum content, and religious education** across different historical periods. The methodology is based on **Oral History**, drawing on the theoretical framework of Alberti (2003; 2005; 2011). Through a literature review in the historiography of education, the categories of "**practices**" and "**representations**" (Chartier, 2002) are employed to analyze the oral sources. These categories support reflections based on the concepts of **school culture, gender, women's education, and teacher training**, encompassing the political, educational, and religious aspects present in the formation of these educators' identities. The participants' memories indicate that the Maria de Mattias Institute provided a **holistic education** that extended beyond formal instruction. Although the curriculum was rooted in traditional values, it fostered critical reflection, particularly concerning gender. Religious education, guided by Christian principles, promoted an **ethic of care and social commitment**, strengthening community ties. In the context of redemocratization, the school also encouraged political engagement, contributing to the students' involvement in social movements. Thus, the IMM established itself as a space for the integration of **academic knowledge, spirituality, and social action**, empowering women to lead in transforming their realities.

Keywords: history of women's education; catholic religious school; basic education; teacher training; Amazon.

RESUMEN

Este estudio investiga la **Historia de la Educación de Mujeres** en una institución religiosa, con énfasis en el proceso de **formación de maestras** en el Instituto María de Mattias, ubicado en Altamira, en el estado de Pará. El objeto de análisis consiste en las narrativas de mujeres activistas cuya trayectoria formativa tuvo lugar en dicha escuela. El objetivo general es interpretar las memorias relativas a la formación docente vivida por las participantes en el Instituto María de Mattias (IMM), considerando elementos como la **participación política, los contenidos curriculares y la formación religiosa**, a lo largo de diferentes períodos históricos. La metodología adoptada se fundamenta en la **Historia Oral**, conforme al marco teórico de Alberti (2003; 2005; 2011). A partir de una revisión bibliográfica en el campo de la historiografía de la educación, se recurre a las categorías de "**prácticas**" y "**representaciones**" (Chartier, 2002) para el análisis de las fuentes orales. Dichas categorías subsidian la reflexión a partir de los conceptos de **cultura escolar, género y educación de mujeres**, además de la formación docente, contemplando los aspectos político-formativos y religiosos presentes en la constitución de las identidades de estas educadoras. Las memorias de las participantes indican que el Instituto María de Mattias promovió una **formación integral**, que traspasó los límites de la instrucción formal. El currículo, aunque fundamentado en valores tradicionales, abrió espacio para reflexiones críticas, sobre todo sobre género. La formación religiosa, basada en principios cristianos, fomentó una **ética del cuidado y del compromiso social**, fortaleciendo vínculos comunitarios. En el contexto de la redemocratización, la escuela también estimuló el **compromiso político**, contribuyendo a la actuación de las alumnas en movimientos sociales. Así, el IMM se consolidó como un espacio de articulación entre saberes escolares, espiritualidad y acción social, impulsando el protagonismo femenino en la transformación de sus realidades.

Palabras clave: historia de la educación de mujeres; escuela religiosa católica; educación básica; formación de maestras; Amazonía.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 — Configuração territorial de Altamira	55
Mapa 2 — Localização do IMM	68
Mapa 3 — IMM e seus anexos.....	69

LISTA DE FOTOS

Foto 1 — Chegada das ASC em Porto de Moz	63
Foto 2 — Viagem das Irmãs ASC de Porto de Moz para Altamira	64
Foto 3 — Raízes do Saber: A primeira semente da educação	64
Foto 4 — Retorno das religiosas à sua terra natal	65
Foto 5 — Fundação do Instituto Maria de Mattias.....	66
Foto 6 — Praça Pio XII	70
Foto 7 — Imagem de Maria de Mattias.....	71
Foto 8 — Valores	72
Foto 9 — Frase de Maria de Mattias	72
Foto 10 — Pertencimento.....	73
Foto 11 — Caderneta escolar	77
Foto 12 — Passeata em defesa de direito e justiça social	79
Foto 13 — Formatura 1988	83
Foto 14 — Sônia Portugal e irmã Rosa Teles.....	85
Foto 15 — Sônia Portugal e Irmã Glória.....	85
Foto 16 — Jornal da Prelazia 1986	115
Foto 17 — Jornal da Prelazia 1987	115
Foto 18 — Reivindicação por melhoria na Transamazônica.....	133

LISTA DE SIGLAS

ACT	Academia de Cordelistas da Transxingu
CIBB	Centro Infantil Bairro Brasília
CMS	Comitê de Mobilização Social
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDCA	Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEDM	Conselho Estadual dos Direitos das Mulheres
CMS	Conselho Municipal de Saúde
CMDCA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
COMDIM	Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres
CDEX	Conselhos Deliberativos das Reservas Extrativistas do Rio Xingu, Riozinho do Anfrísio e Rio Iriri
DEAM	Delegacia da Mulher
DA	Diretório Acadêmico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FLIX	Festa Literária Internacional do Xingu
IMM	Instituto Maria de Mattias
IML	Instituto Médico Legal
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JEC	Juventude Estudantil Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
AAL	Academia Altamirense de Letras
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MMA	Movimento de Mulheres de Altamira
MMTACC	Movimento de Mulheres Trabalhadoras de Altamira Campo e Cidade
ONU	Organização das Nações Unidas
ONG	Organização Não Governamental
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria de Educação
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFP	Universidade Federal de Pernambuco
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Trajetória da escolha temática e definição do objeto de pesquisa.....	14
1.2	Da relevância da pesquisa	16
1.3	Problematização e Definição dos Objetivos da Pesquisa	18
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	23
3	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM INSTITUIÇÃO CONFESSIONAL CATÓLICA	33
3.1	Contribuição de estudos sobre a História da educação de mulheres.....	34
3.2	A participação da Igreja Católica na história da educação de mulheres.....	44
3.3	Relações de gênero e a construção das hierarquias sociais.....	47
4	ESPAÇOS E VOZES: A CIDADE, O INSTITUTO E AS PROTAGONISTAS.....	54
4.1	Altamira: Educação e desenvolvimento local.....	54
4.2	Instituto Maria de Mattias.....	62
4.3	Protagonismo Feminino na Educação e Ativismo Social na Amazônia Paraense .	73
5 A	ESCOLA E O CURRÍCULO NA VOZ DAS PROTAGONISTAS.....	87
5.1 A	Escola na Lembrança das Mulheres.....	87
5.1.1	Características da escola: localização e infraestrutura.....	88
5.1.2	A estrutura administrativa do instituto e a atuação das/dos docentes	91
5.1.3	A política social da escola.....	92
5.1.4	Percepções sobre equidade nas relações educacionais	97
5.1.5	Padrões e normas do Instituto	99
5.1.6	Diferenciais do instituto em relação às outras escolas estaduais.....	102
5.2	Representação sobre o currículo	104
5.2.1	Para além da sala de aula.....	104
5.2.2	Leituras e participação em eventos com foco na formação	108
5.2.2	Leituras em foco: tópicos para discussão sobre atualidades	109
5.2.3	O papel do Estado no IMM na percepção das ex-alunas.....	111
6	LEMBRANÇAS DE FORMAÇÃO RELIGIOSA E POLÍTICA	113
6.1	A formação religiosa nas lembranças das egressas	113
6.1.1	O papel da Igreja no IMM na percepção das ex-alunas	114
6.1.2	Leituras e participação em eventos com foco na formação religiosa	116
6.1.3	A visão da família sobre a educação escolar	117
6.1.4	Aula de Educação Religiosa e participação nas missas: frequência e impacto na formação	119

6.2	Memórias de formação política	122
6.2.1	Reflexões políticas no magistério: a discussão sobre a atuação política de discentes	123
6.2.2	Disciplinas que instigaram reflexões críticas.....	127
6.2.3	Você se lembra se a escola promoveu alguma atividade ou evento extracurricular? ..	129
6.2.4	Abordagem de Temas Políticos no Ambiente Escolar	130
6.2.5	A Educação Básica e o combate aos estereótipos de gênero	133
6.2.6	Discussões sobre a representação e liderança feminina no cenário político:	135
6.2.7	Educação e Ativismo: como o acesso à educação Básica potencializa a participação política das mulheres?.....	136
6.2.8	Debates sobre temas sociais no Instituto e em outros espaços	138
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	144
	ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	149
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória da escolha temática e definição do objeto de pesquisa

A presente pesquisa traz como tema a História da educação de mulheres em instituição escolar religiosa, e como objeto de estudo as narrativas de mulheres ativistas que tiveram seu processo formativo no Instituto Maria de Mattias.

A aproximação com o tema começou a se consolidar ao longo da minha trajetória estudantil e profissional. Durante a formação no curso de Magistério no Instituto Maria de Mattias dei os primeiros passos no entendimento das questões sociais e educativas e suas implicações no contexto local. Foi nesse período que comecei a me aprofundar em assuntos que envolviam direitos e desigualdades sociais. Posteriormente, ao ingressar no curso de Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Altamira, a reflexão sobre esses temas se intensificou. Ao longo da minha trajetória acadêmica participei de diversas discussões sobre as lutas de classe, a exclusão social e as formas de resistência e transformação das estruturas sociais. Essas experiências foram fundamentais para a construção do meu pensamento crítico, que continua a orientar minha prática profissional. Assim, minha formação foi marcada pela análise constante das intersecções entre educação, direitos humanos e justiça social, e como essas questões impactam diretamente as populações marginalizadas.

Entre os anos de 2011 e 2020, durante minha atuação como funcionária pública no sistema financeiro, tive a oportunidade de desempenhar funções no sindicato dos bancários atuando como Delegada e Diretora Sindical. Essas experiências foram de imensa relevância para o meu processo de formação política, uma vez que me permitiram vivenciar de perto a dinâmica e os desafios do movimento sindical, além de propiciar o contato com diversas mulheres engajadas em outras esferas de luta. Ao longo dessa trajetória pude me aproximar de mulheres de diferentes perfis e origens, participantes de diversos movimentos sociais, coletivos de mulheres e associações de mulheres, cujas experiências e histórias de resistência e engajamento transformaram profundamente a minha visão sobre o papel feminino na sociedade.

Durante minha participação ativa no sindicato bancário foi possível observar, de maneira clara, a presença marcante das mulheres na estrutura sindical, além de perceber a valorização crescente da sua atuação dentro desse espaço. Por meio de sua organização e luta, as mulheres desempenharam um papel fundamental na promoção de direitos, no

fortalecimento das pautas trabalhistas e na busca por condições mais justas para todas e todos.

Esse envolvimento foi essencial para reforçar, em minha compreensão, a importância da presença feminina na política a partir de sua atuação em sindicatos ou em outros movimentos sociais. Para além dessa percepção, partindo dessas vivências, constatei que além de contribuir para o fortalecimento das lutas por direitos, as mulheres também desempenham um papel de liderança e transformação nas estruturas de poder, sendo capazes de influenciar diretamente as decisões que impactam a vida de milhares de trabalhadoras e trabalhadores.

Essas vivências me proporcionaram um aprendizado profundo sobre a força do coletivo feminino, a importância da solidariedade entre as mulheres e o impacto da organização social para a conquista de direitos. Foi, sem dúvida, um período que contribuiu para o meu amadurecimento político e para a reafirmação da minha crença no poder das mulheres como agentes fundamentais de mudança na sociedade.

Ao longo da minha trajetória, tanto na formação quanto na atuação profissional, participei de diversos eventos promovidos por movimentos sociais, o que me possibilitou observar de perto a presença marcante de mulheres ativistas, especialmente na cidade de Altamira. Com suas histórias de luta e resistência, elas têm exercido um papel essencial nas transformações sociais da região, sempre em defesa da justiça, da igualdade e dos direitos das comunidades mais vulneráveis. Esse contato despertou em mim um olhar especial, sobretudo pela força e pela relevância de suas iniciativas em um contexto em que frequentemente as vozes femininas ainda enfrentam desafios para serem plenamente reconhecidas.

Movida por esse sentimento decidi conduzir uma pesquisa exploratória sobre a trajetória de algumas dessas mulheres ativistas. Ao longo do levantamento identifiquei um padrão: muitas haviam iniciado sua formação no Instituto Maria de Mattias (IMM), onde cursaram o Magistério. Este dado despertou um interesse ainda maior em compreender de que forma a educação oferecida pelo IMM pode ter contribuído para o desenvolvimento pessoal e político dessas mulheres, bem como para sua atuação nos movimentos sociais. Ou seja, se o IMM, além de cumprir sua função educacional básica, também oferecia um ambiente propício ao desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões sociais, políticas e culturais, promovendo valores como igualdade, solidariedade e justiça social.

O foco desta pesquisa é a reflexão sobre a relação entre a educação oferecida pelo IMM e a atuação dessas mulheres, analisando como as experiências formativas dentro da escola contribuíram para moldar suas identidades como ativistas sociais. A partir dessa reflexão busquei registrar o impacto da educação na formação de agentes de mudança social,

com o objetivo de problematizar as lembranças sobre a formação docente vividas no IMM, em diferentes tempos, destacando a contribuição dessa formação para suas ações políticas na docência. Em outras palavras, busquei identificar como práticas pedagógicas voltadas para a conscientização da participação da mulher enquanto cidadã e valorização da mulher podem servir como catalisadoras do engajamento e da participação em movimentos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 Da relevância da pesquisa

De acordo com a Constituição Federal do Brasil, a instrução escolar é atualmente reconhecida como um direito universal e uma responsabilidade compartilhada entre a família e o Estado. No entanto, esse acesso nem sempre foi assegurado a toda a população, o que reforça a importância de se compreender sua evolução histórica. É nesse contexto que a presente pesquisa ganha relevância, especialmente na cidade de Altamira, uma vez que discute justamente o processo pelo qual o direito à educação se consolida como universal nesta década. A investigação permite, assim, registrar a trajetória do ensino na região, analisar o papel desempenhado pelas mulheres no processo educativo local e examinar as estratégias da Igreja Católica utilizadas na formação intelectual das mulheres altamirenses.

A relevância acadêmica desta pesquisa reside no fato de que ela amplia a compreensão sobre os processos históricos de escolarização feminina, evidenciando os modos como as mulheres foram inseridas ou excluídas do/no espaço educacional ao longo do tempo. Além disso, a investigação destaca o papel estratégico desempenhado por instituição religiosa na formação das mulheres, influenciando tanto o conteúdo transmitido, como também os valores e normas sociais que de alguma forma moldaram suas trajetórias. Ao abordar aspectos da história local frequentemente apagados ou marginalizados nos registros oficiais, o estudo contribui para o enriquecimento do campo historiográfico, promovendo uma análise mais plural e crítica do passado educacional brasileiro.

A escolha de Altamira como espaço para este estudo se fundamenta na importância histórica e cultural da cidade, assim como em sua posição geográfica que a torna um ponto estratégico para as particularidades do sistema educacional na Amazônia, especialmente fora dos grandes centros urbanos.

A escolha por investigar as narrativas de mulheres ativistas que estudaram no Instituto Maria de Mattias se justifica por considerar a contribuição que este recorte assume no campo da história da educação no Pará. Ao privilegiar relatos pessoais, o estudo contribui para a

construção de um registro histórico local fundamentado nas experiências vividas. Por meio da história oral é possível preservar memórias individuais e coletivas, além de reconhecer e valorizar trajetórias frequentemente silenciadas. A análise dessas histórias permite que pesquisadores e pesquisadoras identifiquem continuidades, rupturas e transformações ao longo do tempo, ampliando a compreensão sobre a formação educacional de mulheres e seu papel na sociedade.

A história da educação de mulheres possui significativa relevância social e teórica porque revela os caminhos percorridos para a conquista de direitos, acesso ao conhecimento e participação ativa na vida pública. Compreender esse processo é essencial para identificar as desigualdades de gênero que marcaram — e ainda marcam — o sistema educacional, além de permitir a valorização das lutas femininas por espaço e reconhecimento. Ao tornar visível a trajetória das mulheres na educação, a sociedade é convidada a refletir sobre suas estruturas, questionar estereótipos e promover práticas mais justas e inclusivas. Assim, estudar essa história contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais equitativa, consciente e comprometida com a igualdade de oportunidades.

A escolha do Instituto Maria de Mattias como local de formação de mulheres para este estudo se fundamenta por ser um espaço de formação com grande significado histórico e social na história da educação local. Fundado em 1953, o Instituto se destacou como um espaço de aprendizado, desempenhando um papel de destaque na formação de educadores e educadoras que contribuíram para o desenvolvimento educacional da região.

Nesta pesquisa optamos por adotar como recorte temporal a década de 1980. Trata-se de uma década marcada por intensas transformações políticas e sociais, em que se destacam três acontecimentos interligados: os crescentes anseios da população pelo fim da ditadura militar, o movimento pelas eleições diretas e a consolidação da Nova República. Esses eventos influenciaram diretamente a sociedade e, consequentemente, o ambiente escolar.

Partimos do entendimento de que as práticas pedagógicas e as atividades desenvolvidas nas escolas não ocorrem de forma desvinculada do cenário político nacional. Assim, investigar a educação nesse período permite analisar de que maneira os processos de redemocratização e de reconfiguração social impactaram o cotidiano escolar e contribuíram para a formação de sujeitos críticos.

Compreende-se que a realização deste trabalho por si só não será suficiente para contar a história da educação do município de Altamira, no entanto, trata-se de uma contribuição que somará na construção da história da educação de mulheres em instituição religiosa na

Amazônia contada pelas próprias mulheres, enquanto sujeitos de sua própria história (Lunz, 2018).

1.3 Problematização e Definição dos Objetivos da Pesquisa

Quando nos propomos a refletir sobre a história da educação, em que o espaço formativo é uma instituição religiosa católica, somos inevitavelmente conduzidos a discutir o papel histórico da Igreja Católica no processo educacional brasileiro.

Essa discussão se torna ainda mais relevante ao considerarmos que a Igreja exerceu, por séculos, influência direta tanto sobre os conteúdos e métodos de ensino, como também sobre a organização das instituições escolares, as normas de conduta e os objetivos formativos. Essa influência vem desde a primeira ideia de educação em terras brasileiras que ocorreu

Com a chegada dos primeiros jesuítas à terra recém-colonizada, padres e irmãos iniciaram o trabalho de evangelização com os nativos. Nesse momento ainda inicial e de criação de estabelecimento de relações e vínculos, os religiosos, em sua prática evangelizadora, tomaram a premissa de transmitir, na língua dos nativos, os preceitos, valores e visão de mundo cristãos-católicos-eurocêtricos (Costa Zenardi; Pereira, 2024, p. 16).

Conforme Costa Zenardi e Pereira (2024), a intenção da Igreja Católica na educação brasileira, especialmente nos períodos colonial e imperial, foi ampla e marcante. Suas principais metas concentraram-se na evangelização e no controle moral por meio da catequese e da difusão da fé cristã, e na manutenção da ordem social, reforçando valores como obediência e disciplina para preservar a hierarquia tradicional. Em outras palavras, por meio da educação, a Igreja promoveu uma formação voltada para a construção de um modelo específico de ser humano, baseado em uma concepção particular de civilização. Além de orientar comportamentos, essa educação buscava assegurar aos estudantes a promessa de uma vida moralmente correta e a salvação eterna, segundo os princípios do cristianismo. Dessa maneira, os

alunos deveriam ser treinados e habilitados para uma vida social condizente com os ideais civilizatórios eurocêtricos. Em outras palavras, hábitos e costumes que estivessem fora deste escopo europeu de civilidade eram vistos como bárbaros ou minimamente esquisitos (Costa Zenardi; Pereira, 2024, p. 20).

Na Amazônia, por exemplo, a participação da Igreja católica no processo educacional vem desde a atuação das congregações no cuidado com as crianças brasileiras ainda no

período colonial, conforme afirmam Silva e Alves (2020). No século XVIII, essa participação se intensificou através das congregações, proporcionando a instauração das primeiras instituições

acolhedoras, assistenciais e de educação de crianças órfãs em diversas localidades do Brasil.

Com a Proclamação da República em 1889 e a consequente separação entre Igreja e Estado, a estrutura educacional brasileira começou a ser transformada. No contexto, Paulo Freire também oferece reflexões importantes sobre essas mudanças em entrevista à Folha de São Paulo. Segundo ele, a Proclamação da República representou uma transformação significativa na trajetória do Brasil, tendo como um de seus principais alicerces a criação de uma educação pública, gratuita e desvinculada de orientações religiosas, o que refletiu no sistema educacional que

[...] foi construído com base em ideias modernas e democráticas, que visavam garantir o acesso à educação para todos os brasileiros e formar cidadãos conscientes e críticos. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir a qualidade da educação e o acesso igualitário à educação para todos os brasileiros (Freire, 1986).

O papel da Igreja na educação foi progressivamente redimensionado, embora sua presença permanecesse marcante, especialmente por meio das instituições confessionais e de sua influência nos debates sobre conteúdos escolares, princípios morais e diretrizes pedagógicas. Desde então, a educação passou a ser compreendida como um dos pilares para o avanço econômico e cultural do país, nas palavras de Saviani (2008, p. 139), foi concebida como um instrumento essencial para o desenvolvimento nacional.

De acordo com Costa Zenardi e Pereira (2024), uma das principais transformações foi a adoção do ensino laico, visando separar a educação da Igreja Católica. Assim,

Depois de um longo período de manutenção de uma relação de mútuas prerrogativas entre a Igreja Católica, a Coroa Portuguesa e o Estado Brasileiro, o início de um estado republicano, embasado no princípio de constituição de um estado laico, separado das influências diretas da Igreja, torna possível o exercício de direitos cidadãos democráticos como, por exemplo, assegurando, no âmbito pessoal e individual, a liberdade de credo e fomentando no âmbito público a laicidade no ensino brasileiro. (Costa Zenardi; Pereira, 2024, p. 24)

Segundo os autores, a Igreja não acolheu de forma passiva a ideia de uma educação desvinculada da religião. Pelo contrário, reafirmou seu papel de autoridade espiritual e moral, assumindo uma postura impositiva, ao se apresentar como detentora da verdade e exemplo a ser seguido. A partir dessa visão passou a considerar a educação como um meio eficaz de

expandir sua influência por meio da doutrinação e da evangelização. Esse posicionamento ganhou força durante o regime civil-militar iniciado em 1964, quando setores eclesiásticos estabeleceram uma relação próxima com o poder militar, criando uma espécie de padroado regional. A ironia desse contexto histórico é que, simultaneamente, a Igreja Católica encerrava o Concílio Vaticano II (1962–1965) que propunha uma renovação interna, com maior abertura ao diálogo e o abandono de posturas dogmáticas e dominadoras.

Apesar dos avanços propostos, as reformas educacionais encontraram forte oposição, principalmente por parte da Igreja e de grupos conservadores, especialmente no que se referia à inclusão do ensino laico e à adoção dos princípios da Escola Nova, que valorizava métodos baseados na experiência e na vivência prática. Mesmo com esses entraves, o período marcou um passo importante rumo à construção de um sistema educacional mais inclusivo e voltado à democratização do acesso ao conhecimento.

Com a redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, o país assumiu o compromisso de garantir o pleno exercício dos direitos individuais e coletivos. A Carta Magna estabelece como princípios fundamentais a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, reconhecendo esses valores como pilares de uma sociedade fraterna, plural e livre de preconceitos. Dessa maneira, “a norma constitucional, portanto, é categórica em demonstrar o término de qualquer proeminência da antiga aliança entre a Igreja Católica e o Estado do Brasil” (Costa Zenardi; Pereira, 2024, p. 18).

Após esta incursão histórica acerca do processo de consolidação da educação no Brasil, é relevante destacar que, desde o período colonial, a educação brasileira tem sido profundamente influenciada pela hegemonia dos princípios pedagógicos da Igreja Católica, cuja presença se mantém ao longo do tempo, tanto na constituição do pensamento educacional nacional quanto nas práticas pedagógicas institucionalizadas. Essa contribuição se desenvolveu com a presença das congregações católicas em várias cidades. Elas foram responsáveis pela fundação de muitas escolas e instituições educacionais em todo o Brasil.

No município de Altamira, assim como em outras regiões do Brasil, a Igreja Católica também se fez presente e estabeleceu escolas e conventos que ofereciam educação básica e religiosa para meninas e mulheres. Nesta cidade, a instituição educacional foi o IMM que desempenhou a educação tanto na formação secular como também na formação moral e religiosa das mulheres. Pode se afirmar que o processo de escolarização tem relação com os avanços sociais e históricos, e a Igreja Católica teve papel no que tange ao acesso à educação, inclusive para as meninas, embora com um certo controle religioso.

A pesquisa se orienta a partir da seguinte questão central: “Como as mulheres

representam a contribuição do Instituto Maria de Mattias no seu processo formativo?”. Esta indagação constitui o eixo condutor da investigação e busca analisar, a partir das vozes e das memórias das próprias mulheres, de que maneira elas percebem, interpretam e atribuem significado à formação recebida nessa instituição. Essa investigação se dá a partir da observação dessa representatividade tanto dos conteúdos formais do processo educativo quanto das experiências subjetivas, dos valores internalizados, das práticas vividas e principalmente dos sentidos construídos ao longo do tempo.

Trata-se, portanto, de lançar luz sobre as memórias das ex-estudantes acerca do papel desempenhado pelo Instituto Maria de Mattias na constituição de trajetórias pessoais e coletivas, bem como nas identidades sociais e educacionais dessas mulheres. Ao priorizar a perspectiva das próprias estudantes, a pesquisa se propõe a revelar como a educação oferecida pela instituição foi incorporada, reelaborada e reinterpretada por elas em seus contextos históricos, culturais e sociais específicos. Assim, esta pesquisa busca investigar de que maneira as mulheres identificam a contribuição da instituição religiosa para o acesso das mulheres à educação e para a construção de suas trajetórias de engajamento social e político. O estudo explora duas vertentes principais: a relação entre formação escolar e ativismo feminino, e a influência da Igreja Católica na consolidação de modelos educacionais, ora voltado especificamente para mulheres, ora voltado para o público em geral.

Para responder a partir da percepção das mulheres participantes da pesquisa, problematizamos a vivência educacional na referida escola e sua contribuição para que elas se tornassem ativistas. Para isso partimos de quatro questões norteadoras: Como era o IMM na memória das egressas? As práticas educativas incentivavam a participação político-social? A escola discutia, por meio do currículo formal, questões referentes à participação da mulher na sociedade? Como a escola promovia a formação religiosa?

A partir dessas indagações, esta pesquisa tem como objetivo geral interpretar as lembranças relacionadas à formação docente vivida pelas participantes no Instituto Maria de Mattias (IMM), considerando aspectos como a participação política, os conteúdos curriculares e a formação religiosa, em diferentes períodos.

Entre os objetivos específicos propõe-se: analisar como as participantes recordam os conteúdos curriculares trabalhados durante sua formação, buscando identificar as representações de gênero presentes em suas memórias sobre o currículo; refletir sobre as percepções das mulheres a respeito das estratégias do Instituto Maria de Mattias na construção de sua formação religiosa; e examinar as memórias latentes sobre a presença e o tratamento de temas políticos no percurso formativo vivido no Instituto, refletindo como essas experiências

influenciaram seu engajamento em ações políticas e sociais.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Considerando o seu objeto e foco, a presente pesquisa se insere no campo da História da Educação de mulheres em instituições escolares religiosas. Adotamos a metodologia da História Oral como principal instrumento de coleta de dados e análise das experiências vividas.

A escolha pela utilização da História Oral como base metodológica ocorreu de forma relativamente natural, uma vez que essa decisão já estava clara desde o início do trabalho. No entanto, para compreender melhor o contexto histórico em que essa abordagem se desenvolveu foram necessárias várias leituras em estudos específicos da área. Com base nessa fundamentação teórica, a seguir procuro apresentar trechos do estudo que refletem essa orientação, a qual guiou a definição do percurso metodológico adotado, levando em conta as diretrizes das metodologias históricas, o objeto de investigação e as fontes disponíveis.

Partimos da reflexão que a História, enquanto ciência, é um aspecto relativamente recente. Embora tenha se consolidado como ciência no século XIX, suas raízes remontam a períodos anteriores. Para compreender como esse processo ocorreu é necessário refletir sobre a construção do conhecimento ao longo do tempo, o que nos leva a buscar informações na historiografia. Marques e Silva (2013, p. 5) asseguram que “um olhar sobre os percursos dos estudos históricos no mundo ocidental ajuda-nos a perceber o esforço dos historiadores nas lides com os pressupostos teóricos no campo da história”.

Conforme os autores, a história científica tem como elementos: o sujeito, que precisa ser imparcial; o objeto, que é a história política; e os documentos oficiais como fontes. Quanto aos elementos, é importante destacar que a história tem como base enunciados válidos para todo tempo e lugar e o historiador deve evitar hipóteses e julgamentos, pois os fatos falam por si só.

Dando continuidade ao percurso histórico ocidental, destacamos a nova tendência historiográfica, agora já na contemporaneidade, em pleno século XX, os historiadores profissionais defendiam a ideia de que

a história é o conhecimento do passado obtido por meio de investigação desinteressada e imparcial (o interesse e a parcialidade são a antítese do profissionalismo) e universalmente disponível para quem quer que tenha dominado os procedimentos científicos requeridos (Scott, 1992, p. 71).

Uma vez compreendido o que é História, é fundamental destacar a existência de diferentes modalidades dentro dessa disciplina. Conforme afirma Barros (2012), ao longo do tempo desenvolveram-se diversas formas de se fazer história, como por exemplo: a política, a social, a econômica, a cultural, a das mentalidades, entre outras. Essa variedade ampliou as possibilidades de pesquisa e abriu novos caminhos metodológicos para os historiadores. Entre essas vertentes, destaca-se a História Cultural, que ganhou destaque nas últimas décadas do século devido à diversidade de abordagens e formas de análise que propõe. Marcada pela centralidade da noção de “cultura”, essa corrente busca compreender os processos históricos por meio do estudo das práticas culturais, crenças, valores e expressões simbólicas de uma sociedade em seu contexto histórico específico.

Um dos principais expoentes da história cultural, Roger Chartier é a principal referência adotada neste estudo. Intelectual francês de grande renome e professor na Universidade de Paris, é amplamente reconhecido por suas contribuições às reflexões sobre a história social e às abordagens que buscam interpretar a sociedade por meio de seus saberes, práticas cotidianas e formas de representação. Seus trabalhos se destacam, especialmente, pela atenção voltada à circulação dos textos, aos modos de leitura e escrita, bem como aos processos de construção e transformação cultural ao longo do tempo.

Conforme proposta pelo historiador, a chamada história cultural do mundo social envolve uma reavaliação dos fenômenos históricos por meio das noções de “representações” e “práticas sociais”, que são vistas como polos complementares e interconectados da cultura e do mundo social.

A partir da interação das práticas e representações é possível estudar os fenômenos históricos. Segundo o autor em estudo, por prática entende-se os comportamentos, as ações e as formas de vida de um grupo social em um dado período histórico. Essas práticas não são apenas rotinas, mas também as ações que se ligam ao cotidiano, à comunicação e ao trabalho de uma sociedade. Enquanto as representações referem-se à maneira como as pessoas interpretam o mundo e como constroem significados, símbolos e ideias a partir do seu ambiente social e cultural. Nesse sentido, as representações podem ser vistas nas formas de linguagem, nas imagens e nas ideias circulantes de uma época, refletindo como os indivíduos e os grupos sociais percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. A representação não é algo passivo ou distante da realidade prática, mas uma forma ativa de construção da história e da sociedade. As representações ajudam a moldar as práticas, mas também são moldadas por elas, pois trata-se de lidar “com a problemática do mundo como representação, moldado através das sérias de discursos que o apreendem e o estruturam” (Chartier, 1990, p. 23).

A partir desses conceitos, Chartier (1990) argumenta que a história deve ser compreendida como uma interação entre as práticas sociais e as representações culturais. O historiador, ao analisar essas duas esferas, pode investigar não apenas os eventos ou as grandes mudanças históricas, mas também as pequenas interações cotidianas que constituem a vida social. Ele busca entender como as representações de mundo influenciam as ações das pessoas e como, por sua vez, essas ações podem alterar as representações coletivas.

Portanto, para o autor, a análise histórica deve considerar tanto as práticas concretas dos indivíduos quanto as formas simbólicas, através das quais esses indivíduos interpretam suas ações e sua realidade. Isso amplia a visão sobre o passado, permitindo uma compreensão mais completa das dinâmicas sociais, culturais e políticas que estruturam a história. No entanto, ao entendermos a cultura e suas práticas, devemos evitar vê-las como algo estático ou pacífico. Ao contrário, elas estão sempre imersas nas “representações”, nas “lutas de representações” e no “poder”.

Para analisar as dinâmicas de poder, este estudo se apoia nas reflexões de Michel Foucault (1979). A partir de sua perspectiva, a escola é entendida como um ambiente em que se exercem formas sutis e difusas de controle. Mais do que apenas espaços de ensino, as instituições educativas operam também como mecanismos de disciplinamento e normalização dos indivíduos. Por isso, em seu funcionamento, a escola impõe normas, regula comportamentos e cria um ambiente de vigilância constante.

Nesse sentido, o poder na escola não é exercido de maneira opressiva ou autoritária, mas por meio de mecanismos invisíveis, como a organização do tempo, do espaço e do currículo. A partir disso, a disciplina se internaliza nos estudantes que acabam por se autocontrolar, reproduzindo as normas e comportamentos exigidos pela sociedade. A relação de poder, portanto, se configura como algo disseminado e naturalizado, sendo internalizada pelos indivíduos que se tornam agentes dessa estrutura de controle e disciplina. Conforme o autor, o poder não se concentra apenas nas instituições centrais, mas se revela nas próprias relações sociais, de forma sutil e cotidiana. A proposta é identificar o exercício do poder em seus níveis mais periféricos — nas formas e instituições locais —, especialmente onde ele ultrapassa os limites jurídicos que, em tese, o regulam e estruturam. “Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício” (Foucault, 1979, p. 182).

Foucault acreditava que os acontecimentos não podiam ser compreendidos isoladamente, mas sim no contexto específico em que ocorreram. Para ele, era fundamental analisar os eventos levando em conta o momento histórico em que estavam inseridos, as

condições sociais e culturais da época, bem como o espaço geográfico onde se desenrolaram. Dessa forma, ele enfatizava a importância de considerar as múltiplas dimensões do tempo, da história e do espaço para uma compreensão mais profunda das dinâmicas que moldam a realidade

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que a verdade construída no ambiente escolar não é neutra e nem absoluta, mas está ligada ao poder das instituições que a validam. A escola, ao selecionar e impor o que é considerado verdadeiro e relevante para a formação dos alunos, contribui para a solidificação e naturalização de certas relações de poder. Ao mesmo tempo, o sistema educacional perpetua as "verdades" sobre o que significa ser um bom aluno ou um indivíduo bem-sucedido na sociedade. Essa dinâmica reflete como o poder, o direito e a verdade estão entrelaçados na escola, criando um ambiente de controle e normatização, onde as relações sociais e o conhecimento são moldados de maneira sutil e muitas vezes invisível.

Nessa perspectiva, há uma certa aproximação entre os estudos de Chartier e Foucault, porque assim como a história cultural proposta por Roger Chartier investiga as conexões fundamentais entre *representações e práticas sociais* por meio das *estratégias simbólicas*, os estudos de Michel Foucault apontam que o reordenamento moderno das práticas de poder ocorre de maneira organizada, como parte de um esforço discursivo de racionalização do próprio poder, e esse poder também acontece de forma simbólica. O poder atravessa as pessoas de forma simbólica por meio de signos, discursos, normas e representações que moldam comportamentos, percepções e identidades, sem necessariamente recorrer à coerção física, ou seja, o poder simbólico atua de forma sutil e eficaz, moldando o imaginário social, regulando o que é visto como normal, legítimo ou verdadeiro, e influenciando profundamente as relações sociais.

A transição da história cultural para a Nova História Cultural representa uma ampliação significativa das formas de compreender as relações entre cultura e poder. Essas abordagens já pressupunham que a cultura não é neutra, mas um campo de disputa simbólica profundamente atravessado pelas relações de poder. Com o desenvolvimento da Nova História Cultural, conforme aponta Barros (2012), esse campo amplia seu escopo ao assumir um compromisso mais direto com os sujeitos envolvidos nos processos culturais. Para além dos conteúdos em si, a atenção se volta também para as agências responsáveis pela produção, circulação e recepção da cultura, valorizando os diversos contextos e meios em que ela é criada e disseminada.

Segundo o autor, a Nova História Cultural rompe com a hierarquia tradicional entre os

chamados “intelectuais” e o “leitor comum”, reconhecendo que ambos participam ativamente da construção de sentidos. Assim, ela legitima o estudo de múltiplas vozes e experiências, inclusive as consideradas marginais, populares ou subalternas, entendendo a cultura como um espaço de negociação entre diferentes agentes históricos. Essa perspectiva permite uma compreensão mais plural e dinâmica da cultura e de suas relações com o poder, destacando que todos os sujeitos, independentemente de sua posição social, são produtores e intérpretes de significados.

O aporte teórico-metodológico da história cultural abrange uma variedade de metodologias voltadas à investigação das práticas culturais, simbólicas e representacionais de uma sociedade ou grupo específico.

A presente pesquisa adota a História Oral como metodologia principal, considerando sua estreita articulação com o paradigma da História Cultural, especialmente no contexto da historiografia contemporânea que valoriza as experiências subjetivas, as memórias individuais e as múltiplas vozes dos sujeitos históricos. No entanto, também fizemos uso de informações obtidas em imagens fotográficas. Com base nesse referencial teórico-metodológico, iniciamos os procedimentos formais para a obtenção de autorização ética, submetendo o projeto à Plataforma Brasil, em conformidade com os trâmites exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos. Todo o processo foi conduzido segundo os princípios e diretrizes éticas estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que rege as atividades do sistema CEP/CONEP. A pesquisa foi devidamente aprovada e autorizada por meio da Plataforma Brasil, conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de número 85859624.7.0000.0018.

Sobre essa metodologia, Alberti (2011) afirma que a História Oral é tanto uma metodologia de pesquisa quanto uma forma de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea, tendo surgido a partir da segunda metade do século XX, especialmente após a invenção do gravador de fita. Segundo a autora, a realização de entrevistas com indivíduos ou grupos que participaram ou testemunharam determinados acontecimentos constitui um meio privilegiado de aproximação do objeto de estudo, permitindo a investigação de eventos históricos a partir da memória e da experiência dos próprios sujeitos.

As fontes que compõem o corpus documental desta pesquisa foram constituídas a partir de diversos materiais relacionados ao Instituto Maria de Mattias. As informações sobre a história e as atividades da instituição foram obtidas, principalmente, por meio de publicações disponíveis no blog oficial da unidade de ensino, bem como por documentos produzidos ao longo do desenvolvimento da própria pesquisa. Dentre os materiais analisados,

destacam-se as transcrições das entrevistas realizadas com participantes que relataram suas memórias e percepções acerca da trajetória na instituição, além de registros fotográficos de desenhos exibidos no muro da escola. Essa obra artística, concebida em comemoração ao septuagésimo aniversário do Instituto, representa visualmente elementos significativos de sua história e identidade institucional, configurando-se como importante fonte de análise e interpretação no contexto desta investigação.

Para além da nomenclatura atribuída pela teoria, a história oral se constitui a partir da memória, e esta é acessada pelos questionamentos sugeridos e orientados pela temática da entrevista, que têm um objetivo preestabelecido “no contexto do projeto de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido” (Alberti, 2011, p. 155).

Uma vez definido o tipo de História Oral a ser utilizado na pesquisa, seguimos na construção do conhecimento dos temas tendo como base as orientações de Alberti (2005) que informa que ao iniciar a pesquisa, primeiro, é necessário estudar o assunto para apropriação e conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido. Esse estudo visou à otimização da pesquisa e ao mesmo tempo proporcionou a obtenção de um resultado qualificado. Após conhecer detalhadamente o assunto, elaboramos um roteiro geral que serviu como base para os roteiros individuais.

O Roteiro Geral foi fundamental na pesquisa, visto que a partir dele conseguimos realizar uma sistematização prévia dos dados levantados durante o estudo do tema, oferecendo uma base sólida de conhecimentos que nos orientou na construção das entrevistas. Além disso, ele funcionou como um guia estruturado que direcionou as perguntas que foram feitas, garantindo coerência, foco e aprofundamento nas questões centrais da investigação. A organização prévia dos tópicos relevantes do roteiro contribuiu para que pudéssemos conduzir a conversa de forma mais eficiente, respeitando os objetivos da pesquisa e favorecendo a coleta de informações significativas relacionadas ao tema estudado. Cabe ressaltar que o roteiro apresentado nos anexos contém diversas questões que serviram como diretrizes para a condução da pesquisa. No entanto, a aplicação integral do roteiro não se mostrou necessária, uma vez que, à medida que as participantes rememoravam e narravam suas experiências escolares, as informações emergiam de forma espontânea ao longo das entrevistas.

Após a elaboração do roteiro geral deu-se início à fase de preparação das entrevistas, etapa essencial para garantir a qualidade e a ética do processo de coleta de dados. O primeiro passo consistiu em estabelecer contato com as pessoas que se pretendia entrevistar, a fim de verificar a disponibilidade e o interesse em participar da pesquisa. Nesse momento inicial

foram apresentados os objetivos do estudo, a abordagem metodológica adotada — com destaque para o uso da História Oral — e os procedimentos envolvidos na realização das entrevistas.

Aproveitou-se essa oportunidade para esclarecer dúvidas e construir uma relação de confiança entre pesquisadora e entrevistadas. Ressaltando a importância de assegurar às participantes o reconhecimento de seu papel no processo, destacando que sua contribuição é fundamental para a construção do conhecimento proposto pela pesquisa. Este cuidado visou assegurar que as dúvidas das participantes fossem sanadas, além de valorizar as suas experiências e memórias, enquanto fontes legítimas de saber histórico e social.

Sobre as entrevistas, Alberti (2003) afirma que trata-se de fontes com caráter histórico e documental e têm como principal alicerce a narrativa. Afinal, é por ela que um fato vivenciado pelo(a) entrevistado(a) é transmitido ao entrevistador(a)/pesquisador(a). Ou seja, “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (Alberti, 2003, p. 1).

Por se tratar de um elemento essencial na constituição de fontes dentro da metodologia adotada, a realização das entrevistas constituiu-se como uma etapa central e primordial no desenvolvimento desta pesquisa. Por meio delas foi possível acessar experiências, memórias e percepções das participantes, contribuindo significativamente para a construção do conhecimento proposto. Para além da coleta de dados, as entrevistas permitiram a escuta sensível das vozes que, muitas vezes, não estão presentes nos registros históricos tradicionais. Em relação ao tipo de entrevista adotado, optou-se pela entrevista temática, modalidade caracterizada por abordar um foco específico da experiência dos participantes, conectando-o a questões externas e objetivas, conforme definido por Alberti (2010). De acordo com a autora, esse tipo de entrevista visa à coleta de dados concretos, permitindo explorar de maneira aprofundada as percepções, vivências e opiniões dos entrevistados, com ênfase em temas previamente estabelecidos. A escolha por esse modelo justificou-se pelos objetivos específicos da pesquisa, que exigiam a consideração atenta do tema e da questão investigativa. Nesse sentido, “as entrevistas temáticas são aquelas que se concentram principalmente na participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2010, p.175), o que faz delas especialmente adequadas para estudos que buscam aprofundar determinados recortes da realidade social. De maneira geral, a opção por entrevistas temáticas

é adequada para o caso de temas que têm estatuto relativamente definido na trajetória de vida dos depoentes, como um período determinado cronologicamente, uma função desempenhada ou o envolvimento e a experiência em acontecimentos ou conjunturas específicas. Nesses casos, o tema pode ser de alguma forma ‘extraído’ da trajetória de vida mais ampla e tornar-se centro e objeto das entrevistas. Escolhem-se pessoas que dele participaram ou que dele tiveram conhecimento para entrevistá-las a respeito (Alberti, 2010, p. 175).

Após a realização das entrevistas teve início a etapa de tratamento das informações coletadas, considerada fundamental para a análise e interpretação dos dados. Esse processo foi conduzido com base nos critérios e objetivos previamente definidos no projeto de pesquisa, em conformidade com a abordagem metodológica adotada. O tratamento das informações incluiu a escuta atenta dos relatos, a transcrição integral das entrevistas e a organização do material, segundo os eixos temáticos previamente estabelecidos. Essa fase permitiu a transformação dos depoimentos orais em dados interpretáveis, assegurando a fidelidade às narrativas das participantes e possibilitando uma análise coerente com os propósitos do estudo.

Nesta pesquisa, os trechos selecionados das entrevistas serão apresentados em sua forma transcrita e acompanhados da identificação das participantes. Tal procedimento foi autorizado previamente por elas, mediante consentimento informado, respeitando os princípios éticos que regem a pesquisa científica com seres humanos, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Alberti (2005) orienta alguns cuidados com essa fase da pesquisa: primeiro, produzir instrumentos de auxílio à consulta como sumário e índice temático; realizar duplicação da gravação para evitar perda de dados; disponibilizar de tempo para a transcrição, lembrando que cada uma hora de gravação equivale a cinco horas de trabalho; ser atencioso com o trabalho de transcrição para evitar omissões ou acréscimos indevidos; e, se for necessário, efetuar alterações para adequar o depoimento à sua forma escrita para ajustar o texto às normas previstas para um texto acadêmico.

Após a transcrição das entrevistas teve início a fase de interpretação e análise dos dados, etapa crucial na pesquisa em história oral. Esse processo ultrapassou a simples leitura dos depoimentos, envolvendo a extração de significados e a busca por uma compreensão mais profunda dos relatos pessoais coletados durante as entrevistas.

A interpretação dos dados foi além de uma tarefa técnica, exigindo um compromisso com a escuta cuidadosa das narrativas, a fim de identificar padrões, conexões e temas que surgiram ao longo dos relatos. Além disso, foi essencial estar atenta às interconexões com os contextos sociais, culturais e históricos que influenciaram as experiências das entrevistadas, e

como essas vivências pessoais se relacionavam com o contexto mais amplo da história. Esse aspecto da pesquisa em história oral trouxe tanto desafios quanto enriquecimentos, pois exigiu muito compromisso para tratar das temáticas de forma fidedigna.

No decorrer do processo de análise, os dados transcritos foram sistematizados em categorias temáticas, o que possibilitou a identificação de padrões de significado recorrentes nas falas das entrevistadas. Paralelamente, tornou-se fundamental refletir sobre as implicações desses relatos e sobre as formas com que se articulavam às questões centrais da pesquisa, sempre com o compromisso de preservar a integridade das vozes das participantes e reconhecer a singularidade de suas experiências. Essa etapa revelou-se crucial para a conversão dos depoimentos orais em um material analiticamente significativo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada da história da educação de mulheres em instituições religiosas, à luz das experiências vividas no contexto histórico do período investigado no município de Altamira.

Essa análise foi cuidadosamente realizada, considerando as características apontadas por Alberti (2010) que destaca dois aspectos fundamentais na interpretação de entrevistas: a capacidade de “ouvir” atentamente as informações e a habilidade de reconhecer quando determinados dados se distanciam dos objetivos da pesquisa. Conforme a autora, o ato de ouvir, nesse contexto, transcende a simples escuta das palavras proferidas; trata-se de uma escuta qualificada, atenta, sensível e reflexiva, que busca compreender não apenas o conteúdo explícito das falas, mas também os múltiplos elementos que compõem o contexto de produção da entrevista e o cenário em que os fatos narrados ocorreram. Essa escuta exige atenção às nuances presentes na escolha de determinadas palavras, nas emoções manifestadas, nos gestos e nos movimentos — ainda que involuntários — realizados pela pessoa entrevistada, os quais podem revelar dimensões subjetivas e simbólicas relevantes para a análise. Para a autora,

em uma entrevista, compreendemos os conceitos utilizados pelo entrevistado, as formas como se refere a determinados acontecimentos ou situações, as lembranças cristalizadas, os exemplos, os cacoetes de linguagem etc., à medida que tomamos sua relação com o depoimento como um todo, e vice e versa. É nesse círculo que surge o sentido (Alberti, 2010, p. 185).

Após a análise das narrativas e a categorização das respostas, deu-se início à construção do texto dissertativo, seguindo uma estrutura cuidadosamente organizada com base nas percepções encontradas ao longo da pesquisa. A dissertação está estruturada em sete seções, distribuídas de forma a proporcionar ao leitor uma compreensão progressiva e articulada do percurso investigativo e das reflexões desenvolvidas.

Na **primeira seção** apresentamos a “**Introdução**”, na qual são expostos os caminhos iniciais da pesquisa, delineando-se o tema, o objeto de investigação, a justificativa, os objetivos e a problematização que orienta o estudo. Na **segunda seção**, intitulada “*Caminhos metodológicos da pesquisa*”, são discutidos os fundamentos epistemológicos e metodológicos que embasaram a investigação, detalhando-se o percurso adotado, os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, bem como as escolhas éticas e técnicas que sustentaram a condução do estudo. A **terceira seção** é dedicada ao **referencial teórico**, com o objetivo de apresentar as principais contribuições acadêmicas que subsidiam a análise. Nesta parte são abordadas temáticas relacionadas à história da educação de mulheres em instituições religiosas, destacando-se a participação da Igreja Católica nesse processo e as relações de gênero que atravessam a trajetória histórica da educação. A **quarta seção** tem como propósito **contextualizar o estudo no âmbito local e regional**, em diálogo com o panorama geopolítico nacional. Apresentamos a caracterização da cidade de Altamira — onde a pesquisa foi realizada —, a descrição da instituição escolar frequentada pelas participantes e o perfil das mulheres entrevistadas, elementos que contribuem para a compreensão do contexto sociocultural da investigação. Na **quinta seção**, “*A escola e o currículo na voz das protagonistas*”, apresentamos as análises das entrevistas, destacando as lembranças das participantes sobre o Instituto Maria de Mattias, suas normas, padrões de funcionamento e a organização do espaço físico e das relações interpessoais e as representações construídas pelas entrevistadas sobre o currículo escolar. Na **sexta seção**, “*Lembranças da formação política e religiosa*”, apresentamos uma análise das falas das participantes a respeito das práticas formativas vivenciadas no interior do instituto, experiências ligadas à vivência religiosa e aos processos de formação política, evidenciando como esses aspectos foram compreendidos e ressignificados ao longo do tempo. Por fim, temos as **considerações finais**, nas quais são retomados os principais achados da pesquisa à luz das vozes das participantes sobre como elas representam o papel da instituição religiosa na formação de mulheres no contexto histórico investigado.

3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MULHERES EM INSTITUIÇÃO CONFESSIONAL CATÓLICA

Ao decidir propor a pesquisa sobre o tema da história da educação de mulheres, realizamos inicialmente uma pesquisa exploratória sobre estudos abordando a temática. Costa e Moraes (2018), em sua pesquisa sobre a História da educação na Região Norte, ao analisar teses e dissertações que versam sobre o tema, observaram a existência de uma concentração expressiva de estudos voltados para as capitais dos estados, especialmente Belém e Manaus. Essa constatação revela uma tendência de que dos trabalhos analisados, cerca de 80% foram desenvolvidos com foco nessas grandes cidades, enquanto a produção acadêmica sobre as demais localidades da região Norte é consideravelmente mais escassa.

Esse panorama aponta para uma centralização da pesquisa sobre a história da educação na região, priorizando as capitais como objetos de estudo. Esse padrão pode ser atribuído a vários fatores, como a maior acessibilidade e infraestrutura de pesquisa nessas cidades, além do fato de que as capitais frequentemente concentram mais recursos educacionais, políticas públicas de maior impacto e uma maior diversidade de instituições educacionais. Esse contexto apresenta uma informação tendenciosa como se todas as transformações educacionais mais significativas, tanto em termos de políticas quanto de práticas pedagógicas, ocorressem apenas nessas áreas urbanas mais desenvolvidas economicamente.

É importante observar que essa concentração de estudos nas capitais também levanta uma série de questões sobre a representatividade e a abrangência da pesquisa sobre a história da educação na região Norte. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem mais ampla que inclua as cidades do interior e as comunidades mais periféricas pode resultar em uma visão parcial da realidade educacional da região, negligenciando as especificidades, os desafios e as formas de resistência presentes nessas localidades. Portanto, a escassez de estudos voltados para essas áreas limita a compreensão da história educacional da região e impede o reconhecimento das contribuições de diferentes comunidades e populações no processo de construção da educação no Norte do Brasil.

Em sentido inverso, a pesquisa proposta visa preencher essa lacuna, contribuindo para uma compreensão mais rica e abrangente da história da educação na região Norte, levando em consideração as características das cidades que, apesar de terem suas dinâmicas urbanas, convivem muito próximo das realidades rurais e periféricas que formam o contexto sociocultural e, portanto, refletem o tecido educacional da região.

Uma vez estabelecido o objeto do estudo no campo da História da Educação,

utilizando como recorte História da educação de mulheres em escola religiosa, é fundamental considerar o contexto institucional em que essa formação ocorreu. No caso específico em análise, o IMM trata-se de uma instituição de ensino vinculada à Igreja Católica, o que acrescenta uma dimensão significativa à compreensão do processo educacional em questão. Assim, nossos estudos não se limitam apenas à trajetória das mulheres como sujeitos históricos e educacionais, mas também dedicam atenção especial às influências da Igreja Católica nesse percurso.

A presença da Igreja como agente educativo, especialmente em regiões onde seu papel social, político e moral era (e, em muitos casos, ainda é) bastante relevante, desempenhou um papel crucial na formação de valores, comportamentos e visões de mundo. Portanto, esta análise histórica da formação de mulheres requer um exame cuidadoso das práticas pedagógicas, dos discursos religiosos e das estratégias institucionais adotadas pela Igreja, que ao longo do tempo atuou tanto como promotora quanto como reguladora da educação voltada para as mulheres.

Por meio de suas escolas e iniciativas educacionais, a Igreja Católica ofereceu uma alternativa de acesso à educação pública estatal para muitas pessoas que, de outra forma, ficariam à margem dos processos educativos mais amplos. Ao investigar a história da educação em Altamira, o foco recai sobre a contribuição da Igreja Católica, que desempenhou um papel significativo na formação educacional ao longo do tempo. A atuação das instituições religiosas no processo educacional foi crucial não apenas para a disseminação de valores religiosos e morais, mas também para a promoção da educação feminina em uma sociedade em que as mulheres, muitas vezes, eram excluídas de outros espaços de aprendizagem, conforme Zenardi e Pereira (2024).

Esta seção organiza-se em três subseções, nas quais desenvolve-se uma análise teórica acerca da trajetória histórica da educação das mulheres. Aborda-se, de forma articulada, a atuação da Igreja Católica nesse processo, bem como a contribuição de distintos estudos que problematizam as dinâmicas de gênero implicadas na constituição desse campo educativo.

3.1 Contribuição de estudos sobre a História da educação de mulheres

Para entender a História da educação das mulheres é fundamental que se trace um panorama da trajetória das mulheres marcada por longos períodos de silenciamento, subordinação e exclusão, até a conquista de seu protagonismo na sociedade. Ao longo do tempo, a educação feminina foi moldada por essas dinâmicas sociais e culturais, em que as

mulheres muitas vezes eram relegadas ao espaço privado e à invisibilidade no campo público, incluindo na esfera educacional. Essa perspectiva histórica revela como a formação educacional das mulheres esteve intimamente ligada a processos de resistência, luta e transformação social, refletindo o papel das mulheres na construção das sociedades.

Conforme Chaves Vasconcelos, Cabral da Silva e Coimbra Vieira (2023, p. 2):

A história das mulheres está envolta em silêncios e esquecimentos que foram deliberadamente impostos à condição feminina, uma vez que à mulher cabia um papel subalterno, no âmbito do privado, e, portanto, invisibilizado no espaço público. Quando se trata de mulheres anônimas, esse processo de apagamento é ainda mais absoluto, com os registros de sua história escassos e praticamente inexistentes, tendo que ser buscados por meio de fontes que tangenciam os objetos e as sensibilidades que lhes eram contemporâneas. Ainda assim, algumas mulheres, ao longo da história, souberam romper as barreiras de sua condição, transgredindo, resistindo e transformando seu cotidiano de aprisionamento em possibilidades de empoderamento.

Santos, Vieira e Cavalcanti (2024) também apontam que, historicamente, práticas culturais marcadas pelo patriarcado e pelo machismo foram responsáveis por silenciar as vozes femininas, mantendo estruturas sociais rígidas que relegavam as mulheres a posições de subordinação. Contudo, pesquisas históricas revelam que, mesmo diante dessas limitações, as mulheres nunca estiveram passivas. Pelo contrário, sempre buscaram formas de atuar: trabalhar, estudar, cuidar de seus lares, preservar saberes ou, em muitos casos, desafiar e transformar essas tradições.

Contudo, como ressalta a historiadora Michele Perrot (2005), a tentativa de resgatar a presença e a voz das mulheres em espaços que historicamente lhes foram interditados ou aos quais tiveram acesso limitado é um empreendimento recente no campo da historiografia. Esse esforço se depara com um silêncio persistente nas fontes tradicionais, resultado de séculos de marginalização das experiências femininas, o que torna ainda mais desafiadora a reconstrução de suas trajetórias e contribuições ao longo do tempo.

A autora destaca que o silêncio histórico recai de forma mais intensa sobre as mulheres, muitas vezes esquecidas ou reduzidas a estereótipos e generalizações feitas por narrativas masculinas. A historiografia tradicional, marcada por uma visão viril, relegou as mulheres à esfera privada — centrada na família, na educação e na maternidade —, tornando sua presença na cena pública difícil de apreender. Mesmo assim, elas souberam ocupar os espaços possíveis e exercer influência. A educação feminina era limitada e voltada para tarefas consideradas “do seu sexo”, reforçada por manuais e publicações moralizantes. Apesar disso, algumas mulheres resistiram e buscaram formas de romper com os limites impostos,

acessando, ainda que parcialmente, o que lhes era proibido.

Duarte (2019) destaca que as conquistas alcançadas para as mulheres da atualidade são frutos diretos do empenho de figuras que, de forma individual ou coletiva, enfrentaram — e ainda enfrentam — preconceitos, discriminações, prisões e até a morte na busca por direitos fundamentais como a educação, o voto, a cidadania e a liberdade sexual. Segundo a autora, é possível reconhecer quatro fases significativas em que as mobilizações das mulheres brasileiras se tornaram mais evidentes. Cada uma delas esteve ligada à conquista de direitos essenciais, como o início do acesso à alfabetização, a expansão do ensino, a reivindicação pelo sufrágio, o reconhecimento da cidadania, transformações no campo da sexualidade e a inserção na produção literária. Esses momentos ocorreram, respectivamente, nas décadas de 1830 — quando se inicia o contato feminino com a leitura e a escrita; 1870 — período de maior acesso à educação e surgimento do desejo pelo voto; 1920 — intensificação da campanha pelo sufrágio feminino; e 1970 — marcada pela revolução sexual e pela presença expressiva das mulheres na literatura. De acordo com a autora, nesses quatro momentos de lutas feministas

são identificadas pelejas e conquistas que de certo modo envolvem os interesses de todas as mulheres brasileiras. Tais direitos foram até mesmo incorporados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Acontece que muitas mulheres negras, indígenas, pobres e de outros segmentos populares se encontram em desvantagens sociais, não tendo sido contempladas plenamente com os direitos conquistados (Duarte, 2019, p. 27).

Essas conquistas ficaram evidentes na última década do século XX, várias escritoras apareceram no cenário literário, demonstraram coragem ao se oporem ao regime ditatorial, deixando claras suas posições políticas, como Nélida Piñon que esteve envolvida na criação do Manifesto dos 1000, uma mobilização contra a censura e em prol da democracia no Brasil. Em 1981, Piñon publicou o livro *Sala de Armas*, composto por contos que, embora parecessem independentes, giravam em torno das questões dos encontros e desencontros amorosos. Ela

tornou-se a primeira mulher a tomar posse como presidente da Academia Brasileira de Letras, e apenas bem recentemente declarou-se feminista. Inúmeras outras escritoras poderiam ser lembradas pela reflexão que seus textos e personagens suscitam nas leitoras, como Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Sônia Coutinho, Hilda Hilst, Helena Parente Cunha, Marina Colasanti, Lya Luft, entre outras, muitas outras (Duarte, 2019, p. 41).

As lutas pelo direito das mulheres participarem democraticamente dos mesmos direitos e deveres já garantidos aos homens, ocorridas em um passado tão recente, nos levam a refletir, conforme destaca Rosenberg (2016), que a presença feminina na educação, embora relativamente recente, tem apresentado um crescimento significativo. Historicamente restritas a papéis domésticos e excluídas do ensino formal, as mulheres passaram, sobretudo no século XX, a ocupar espaços de aprendizado e produção de conhecimento. Esse avanço simboliza tanto a conquista de direitos quanto a ruptura com estruturas que limitavam sua participação intelectual. Os censos demográficos brasileiros evidenciam esse processo ao revelarem, desde o início, a desigualdade nos índices de analfabetismo entre homens e mulheres. Segundo a autora,

o censo de 1872, até o de 1950, vem denotando uma realidade praticamente imutável: os índices de analfabetismo de mulheres eram vários pontos percentuais maiores que os dos homens (quase nove pontos em 1872). Uma redução gradual do diferencial foi ocorrendo a partir de então, até sua inversão detectada no início dos anos 1990 (Rosenberg, 2016, p. 334).

E mais recente ainda são os estudos sobre História da Educação de Mulheres. Para a autora,

várias amarras à educação formal e pública das mulheres foram sendo rompidas no transcorrer deste acidentado percurso: a segregação sexual das escolas, interditando a educação mista; o ideário de que a educação de meninas e moças deveria ser mais restrita que a dos meninos e rapazes em decorrência da saúde frágil, sua inteligência limitada e voltada para sua ‘missão’ de mãe; o impedimento à continuidade dos estudos secundário e superior para as jovens brasileiras (Rosenberg, 2016, p. 334).

A autora afirma que a participação das mulheres na educação foi historicamente marcada por exclusões e limitações, justificadas por visões sexistas que as consideravam moralmente frágeis e intelectualmente inferiores. No Brasil, a educação feminina foi por muito tempo restrita à formação doméstica e subordinada a papéis tradicionais. Com o tempo, passaram a ser admitidas nas escolas, embora sob currículos diferenciados e com finalidades como formar futuras mães e educadoras de homens. Houve tanto a defesa quanto a crítica dessa diferenciação, apontando-se seus impactos na desigualdade no mercado de trabalho. Hoje, as reivindicações feministas na educação vão além do acesso: incluem a permanência, o sucesso escolar e a coeducação, partindo de uma proposta de ensino igualitário, livre de estereótipos de gênero e outras formas de discriminação.

Segundo a autora,

Ao observar o percurso da educação das mulheres no Brasil no sistema educacional, é possível apreender que as mudanças de regime – Colônia, Império, Primeira República – pouco afetaram a paisagem. A efígie feminina da República – inspirada na Liberdade guiando o povo, de Delacroix – serviu mais a cunhar moedas que a guiar a nação para promover a educação das mulheres: nos 122 anos de vida republicana e nos 74 anos do Ministério da educação, tivemos apenas uma ministra da educação, Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008), no governo de João Batista Figueiredo, entre agosto de 1982 e março 1985, isto é, durante a ditadura militar (Rosemberg, 2016, p. 339).

O avanço dos estudos sobre a mulher no Brasil revela tanto a intensidade quanto as contradições do período em que surgiram, caracterizado por um contexto de incentivo governamental à ampliação da pós-graduação nas instituições de ensino superior, como parte de um projeto de modernização do país. A significativa presença feminina nas áreas das ciências humanas foi decisiva para o aparecimento, ainda na década de 1970, de um campo de investigação voltado às questões de gênero, fortemente vinculado à retomada do movimento feminista. Dessa articulação entre produção intelectual e engajamento político, emergiram análises que embasam as atuais demandas relacionadas à educação das mulheres. Conforme a autora,

Nessa época intelectualmente rica e contraditória, segmentos da elite intelectual, dentro e fora do mundo acadêmico, sofreram o impacto da repressão, geraram formas de resistência ao governo militar, conheceram o exílio, foram anistiados e, no retorno ao país, se envolveram em diferentes projetos de redemocratização (Rosemberg, 2016, p. 340).

De acordo com a autora, os movimentos feministas desempenharam um papel central no cenário de efervescência política e intelectual vivido pelo Brasil nas décadas de 1970 e 1980, contribuindo significativamente para o surgimento de centros de pesquisa independentes, ONGs progressistas e ações voltadas para a educação popular. Nesse contexto, marcado também pela atuação de militantes de esquerda e pela ampliação do debate público sobre questões de gênero, em 1979, a ANPOCS criou um grupo de trabalho voltado para os estudos sobre a mulher, sinalizando a incorporação crescente dessas pautas no meio acadêmico. Influenciadas por teorias estrangeiras e financiamentos internacionais, essas pesquisas ultrapassaram os limites da universidade, envolvendo partidos políticos, a Igreja Católica e organizações feministas. Diferentemente dos Estados Unidos, onde os *Women's Studies* nasceram dentro das instituições acadêmicas, no Brasil os estudos sobre a mulher foram inicialmente impulsionados por mulheres instruídas em diálogo direto com as lutas feministas.

O movimento feminista, ao lado dos movimentos contrários ao regime militar, atravessava uma dinâmica singular no Brasil. Dessa forma, abordar a questão da "mulher" durante o regime autoritário exigia um equilíbrio delicado: era necessário se alinhar com os grupos de oposição ao regime, ao mesmo tempo em que se buscava construir um discurso inovador que contemplasse as especificidades da condição feminina. Ou seja,

Para isso, algumas opções estratégicas foram feitas: as semelhanças entre as mulheres no Brasil foram destacadas e o feminismo brasileiro tomou um caminho próprio, distinto do das correntes que vigoravam no Primeiro Mundo. Por exemplo, expurgaram-se, do ideário feminista brasileiro de então, temas que afugentassem aliados, tais como 'sexualidade' e 'direito a controlar o próprio corpo'. (É bom lembrar que a Igreja Católica – que na época organizava o 'povo' nas Comunidades Eclesiais de Base e as mulheres nos clubes de mães – e as esquerdas se uniam no repúdio ao controle da natalidade. Naquele momento, não valia a pena indispor-se com elas) (Rosemberg, 2016, p. 341).

No contexto da década de 1970, a questão da "educação" ainda recebia atenção limitada, embora fosse um tema desafiador, já que a maioria do público discente e docente era de mulheres. Ou seja, ao verificar

registros, memórias e textos desse início da década de 1970, pode-se perceber que o tema 'mulher' se transformou em objeto de interesse e debate políticos quando uma sucessão de pequenas ações tornaram públicas as lutas antes desenvolvidas em âmbitos mais restritos, coincidindo com o momento em que a ONU (Organização das Nações Unidas) decretou 1975 o Ano Internacional da Mulher. A respeitabilidade das Nações Unidas somada à atuação de mulheres educadas – professoras universitárias pesquisadoras ao lado de outros intelectuais, militantes da esquerda e do feminismo – criou condições para novas expressões do feminismo brasileiro contemporâneo, cuja agenda passou a incluir, entre outras, a pauta da 'educação não sexista'. Finalmente, a questão educacional ganhou destaque, embora, em termos de prioridades, tenha ficado atrás das questões relativas ao 'trabalho feminino', à 'vida reprodutiva' e à 'violência doméstica' (Rosemberg, 2016, p. 342).

A autora analisa a institucionalização das demandas femininas a partir da década de 1980, destacando sua consolidação tanto no campo acadêmico quanto no ativismo político. No âmbito militante, observa-se a profissionalização de grupos feministas, antigos e novos, que adotam estruturas organizacionais formais, como Organizações Não Governamentais (ONGs). Essas organizações também diversificam suas pautas, superando os consensos da década de 1970 e incorporando temas mais amplos e complexos.

Assim, preocupações com 'violência contra a mulher', 'direitos sexuais e reprodutivos', 'negras', 'lésbicas' foram acrescentadas à agenda feminista. Muitos grupos, então, ampliaram suas atividades, incluindo ao lado da 'conscientização' e da 'organização' das mulheres a prestação de serviços, tais como: apoio e encaminhamento em situação de violência doméstica, abrigo, exame ginecológico,

orientação sexual, assessoria jurídica. Alguns incluíram também a realização de novas pesquisas e estudos sobre a condição feminina (Rosemberg, 2016, p. 343).

Na década de 1980, o movimento de mulheres também atuou junto ao Estado, buscando uma parceria para a emancipação feminina, algo que não era novidade. No Brasil, a deputada Bertha Lutz já havia proposto a criação do Departamento Nacional da Mulher na década de 1930, mas a iniciativa foi interrompida pelo fechamento do Congresso. Internacionalmente, o Conselho da ONU sobre o Status da Mulher sugeriu a criação de órgãos nacionais de políticas públicas para as mulheres. Em 1976, a Comissão Parlamentar Mista sobre a Condição da Mulher no Brasil, presidida por Gilvan Rocha, discutiu a situação da mulher, com depoimentos de 36 mulheres, incluindo figuras como Carmen da Silva, Dinah Silveira de Queiroz e Maria Lenk. Conforme a autora:

Foram raros os depoimentos ou comentários sobre educação da mulher, mas estes incluíram uma rica e vanguardista agenda de recomendações a respeito da ‘reorientação da educação, a ser também objeto de um programa específico’: O estabelecimento de igualdade de oportunidades para ambos os sexos quanto a programas e currículos escolares; inclusão, nos currículos escolares de todos os graus de estudo, do desenvolvimento psicossocial e análise da situação da mulher; reavaliação dos livros didáticos a fim de que, se necessário, sejam reescritos para que reflitam uma imagem não estereotipada do papel da mulher na sociedade; revisão dos cursos de formação e treinamento de professores para promover mudanças em atitudes preconceituosas; intensificação de programas de orientação educacional visando encaminhar ambos os sexos para novas ocupações e novos papéis dentro da família e da sociedade; desenvolvimento de um programa educativo para mudar atitudes do público em geral, de pais e de professores e para conscientizá-los da necessidade de igualdade de tratamento das crianças de ambos os sexos desde a mais tenra idade. (Rosemberg, 2016, p. 345).

Contudo, as propostas da CPI para criar um órgão estatal voltado às políticas para as mulheres só ganharam força de 1982 para frente, com a reabertura política. A iniciativa de São Paulo foi sendo adotada por outros estados e municípios e, em 2011, já havia Conselhos Estaduais em todo o país. Em 1985, após discussões durante a campanha das Diretas Já, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), marcando a integração entre militância feminista e atuação governamental. Dessa maneira:

A educação das mulheres entrou na agenda da educação nacional dos anos 1990 quando o Brasil, como outros países da América Latina, viveu um intenso processo de reformas educacionais impulsionadas por organizações internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, entre outras), subsumidas nos compromissos da campanha internacional ‘Educação Para Todos’. Considerando a educação como instrumento fundamental para a redução de desigualdades nacionais e internacionais, as reformas se propunham ampliar a oferta e obter ganhos de qualidade sem aumentar os gastos nacionais com a educação (Rosenberg, 2016, p. 346).

Perrot (2005) examina a trajetória das mulheres a partir de uma abordagem que vai além da educação formal, contemplando também sua formação como agentes sociais e políticos ao longo da história. Segundo a autora, o apagamento das experiências femininas, sustentado por normas religiosas, estruturas políticas e códigos de conduta social, limita a atuação das mulheres em diversos contextos, como o religioso, o político e o público. No ambiente doméstico, a submissão era incentivada como modelo de comportamento, contribuindo para a exclusão histórica das vozes femininas.

Focando particularmente o século XIX, Perrot (2017) aprofunda essa discussão ao mostrar como as instituições e os valores dominantes reforçaram um sistema de marginalização. As mulheres eram excluídas de funções de liderança nas religiões, silenciadas nas decisões políticas e impedidas de ocupar ou participar ativamente do espaço público. No lar eram educadas para a obediência e o cuidado, com poucas chances de questionar ou transcender esses limites. Assim, a autora revela como essa lógica de exclusão contribuiu para sua invisibilidade na narrativa histórica tradicional.

No entanto,

as mulheres não respeitaram essas injunções. Seus sussurros e seus murmúrios correm na casa, insinuam-se nos vilarejos, fazedores de boas ou más reputações, circulam na cidade, misturados aos barulhos do mercado ou das lojas, inflados as vezes por suspeitos e insidiosos rumores que flutuam nas margens da opinião (Perrot, 2005, p. 2).

Para a autora, há um temor em relação à fala tida como frívola e à tagarelice, formas de expressão que, embora desvalorizadas historicamente, não deixam de ter relevância. Os grupos dominados, por sua vez, desenvolvem estratégias para escapar das imposições, contornar as proibições e ocupar as brechas deixadas pelo poder e pela História. Presume-se, ou mesmo se reconhece, que as mulheres sempre encontraram maneiras de fazer isso — inclusive, em muitos casos, utilizando o silêncio como uma poderosa forma de resistência.

Apesar da força com que as mulheres lutaram para preservar sua voz — mesmo através do silêncio —, a exclusão vivida por elas contribuiu significativamente para sua invisibilidade na história oficial e nos registros escritos. Suas vivências, contribuições e trajetórias foram, em grande parte, ignoradas ou distorcidas pelos discursos dominantes, geralmente produzidos por homens e marcados por uma perspectiva colonialista. A autora destaca que, por muito tempo, a história das mulheres foi narrada a partir do olhar dos colonizadores ou das elites, sem reconhecer o protagonismo feminino e sem valorizar a importância das experiências vividas por mulheres em diferentes contextos.

A educação é um fator essencial para a emancipação das mulheres, lembrando que, até o início do século XIX, predominavam concepções muito diferentes das atuais, nas quais a instrução feminina era limitada e subordinada a papéis tradicionais impostos socialmente. Ou seja, o discurso predominante afirmava:

é preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo (Perrot, 2017, p. 93).

Ao longo dos séculos, as concepções sobre a educação feminina passaram por transformações profundas. Por exemplo, a escolarização das meninas teve início no ensino primário por volta da década de 1880, expandiu-se para o nível secundário em torno de 1900 e gradualmente alcançou o ensino superior, consolidando-se entre as duas guerras mundiais e, de forma mais ampla, a partir da década de 1950 (Perrot, 2017). Atualmente, as mulheres representam a maioria nas universidades, evidenciando os frutos de um processo histórico de inclusão educacional iniciado no final do século XIX. Foi assim que mesmo sem ocupar diretamente os espaços de poder, as mulheres encontraram na escrita — por meio da correspondência, da literatura e da imprensa — formas de registrar suas experiências e afirmar sua presença na história. Esses três elementos foram essenciais para que a trajetória feminina se preservasse e resistisse em um contexto amplamente dominado por vozes masculinas.

A autora destaca, com ênfase, o papel fundamental dos estudos e da educação como pilares essenciais para o êxito dessa trajetória de afirmação e emancipação feminina. Nesse sentido, é preciso romper cada vez mais com os silêncios históricos e valorizar as trajetórias de mulheres que, em diversas situações e contextos, se destacaram e desempenharam papéis fundamentais na sociedade e evitaram que suas histórias fossem esquecidas ou ignoradas. Ao fazer isso, possibilita-se uma escrita da história que reconheça, legitime e celebre o protagonismo feminino, desafiando a narrativa dominante e enriquecendo a compreensão do passado social e cultural.

Em suma, ao refletirmos sobre a história da educação de mulheres percebemos um movimento que vai do apagamento ao protagonismo, marcado por múltiplas formas de resistência às estruturas que historicamente as relegaram ao espaço privado. A crítica ao positivismo e o avanço das abordagens historiográficas voltadas à experiência feminina

permitiram a emergência de novas interpretações que reconhecem o papel ativo das mulheres na construção do saber educacional.

3.2 A participação da Igreja Católica na história da educação de mulheres

Ao longo da história, a Igreja Católica exerceu um papel fundamental na formação das sociedades ocidentais, influenciando tanto o âmbito religioso, como as esferas política, social e cultural. Essa influência foi particularmente marcante em contextos nos quais os Estados se colocavam, de forma explícita ou velada, sob a autoridade da instituição eclesiástica (Porto *et al.*, 2025). Para assegurar a continuidade dessa influência e preservar seu prestígio institucional ao longo dos séculos, a Igreja lançou mão de diversas estratégias, muitas delas baseadas em concepções filosóficas e pedagógicas voltadas à formação do indivíduo, à normatização dos comportamentos e à preservação da ordem social (Soares; Boschetti, 2018).

Conforme os autores, com o fortalecimento da aliança entre a Igreja e as monarquias europeias, especialmente durante a Idade Média e a Idade Moderna, os valores políticos do catolicismo passaram a integrar a esfera civil, impactando diretamente a estrutura jurídica e administrativa de vários Estados europeus. Essa proximidade entre o poder religioso e o poder estatal originou formas de governo em que as diretrizes da fé católica se mesclavam com as legislações civis.

Dessa forma, a identidade europeia — em termos culturais, institucionais e simbólicos — foi profundamente moldada pelas práticas educativas, pela moral cristã e pelos rituais da Igreja, que passou a exercer um papel estruturante na formação de valores, comportamentos e modelos de sociabilidade (Porto *et al.*, 2025, p. 2).

Quanto à presença da Igreja Católica na educação, destacamos que as congregações católicas desempenharam um papel significativo na educação de mulheres brasileiras ao longo da história do país. Suas contribuições foram fundamentais para expandir o acesso das mulheres à educação formal, promovendo valores religiosos e morais e capacitando as mulheres para assumirem papéis ativos na sociedade.

A contribuição da Igreja Católica com o processo educacional brasileiro se desenvolveu com a presença das congregações católicas em várias cidades. Elas foram responsáveis pela fundação de muitas escolas e instituições educacionais em todo o Brasil. Desde o período colonial até os dias atuais, essas instituições desempenharam um papel de grande importância na educação de meninas e mulheres, principalmente em locais onde o acesso à educação formal era limitado ou onde sequer havia a presença de escola.

Silva e Alves (2020) afirmam que a participação da Igreja Católica no processo educacional na Amazônia vem desde a atuação das congregações no cuidado com as crianças

brasileiras, ainda no período colonial. No século XVIII, essa participação se intensificou através das congregações, proporcionando a instauração das primeiras instituições acolhedoras, assistenciais e de educação de crianças órfãs em diversas localidades do Brasil. O fortalecimento do assistencialismo pelas instituições religiosas resultou na criação de recolhimentos femininos, com o intuito de amparar as crianças pobres que por sua condição econômica não teriam espaço na sociedade. Além de acolher as crianças, esses espaços passaram a acolher meninas e mulheres que não tinham onde ficar e assim se fortaleceu no campo educacional.

A sociedade brasileira do século XVIII era conservadora e defendia que a escola deveria servir de base para a reafirmação e continuidade de costumes pautados na manutenção das tradições religiosas e familiares. Boschilia (2005) destaca que as novas práticas pedagógicas, em virtude dos ares de modernidade que o mundo atravessava, tornaram-se uma preocupação para essa sociedade tradicional. Logo, buscaram uma maneira de conciliar uma instrução de qualidade sem comprometer as regras morais e religiosas. De acordo com a autora, na primeira metade do século XIX surgiram as primeiras congregações femininas que mais tarde voltaram à área educacional, destaca-se que através das congregações, a Igreja penetrou no ensino público e privado e perpetuou o conservadorismo.

O final do século XIX foi marcado por mudanças sociais, políticas e culturais que influenciaram e possibilitaram o acesso de um número maior de mulheres à educação, assim como proporcionou novas oportunidades no mundo do trabalho. No que tange à educação feminina no final do século XIX, os ideais modernistas contribuíram para a construção de um novo paradigma social e na educação das mulheres.

Este movimento, caracterizado pela busca de inovação e ruptura com tradições passadas, promoveu uma série de mudanças significativas em várias esferas da sociedade. A sociedade brasileira passou a exigir que as mulheres tivessem o domínio da leitura e da escrita, além do conhecimento mínimo da nova e complexa configuração mundial. Diante dessa complexidade trazida pela modernidade, a Igreja Católica enxergava na educação, principalmente na educação feminina, uma forma de livrar a família dos males modernistas (Fonseca, 2010).

Membros das elites convidaram a Igreja Católica para assumir esse projeto educacional, como uma maneira de evitar que a educação das meninas fosse corrompida pelas novas práticas pedagógicas que fluíam em ocasião das ideias modernistas. Podemos exemplificar com as Irmãs de Sion que vieram com o encargo de abrir colégio para as

meninas, ou com a Congregação Romana de São Domingos, cuja missão era ocupar-se da educação de meninas em Minas Gerais (Bittencourt, 2017, p. 41).

Além da educação formal, as escolas católicas priorizavam a educação moral e religiosa, fornecendo às alunas uma base sólida nos princípios da fé católica e incentivando-as a viverem de acordo com esses valores. Dessa maneira, a educação recebida pelas meninas contribuiu tanto para a formação espiritual das mulheres, como também para o desenvolvimento de uma consciência ética e moral, refletindo posteriormente nas suas vidas pessoais e profissionais. Esse tipo de educação era aceito pela comunidade.

O projeto de romanização ou ultramontanismo¹ da Igreja — com o intuito de preservar os valores morais e religiosos do homem para torná-lo um cidadão católico, ético e ordeiro — proporcionou o aumento da vinda de grupos religiosos para o Brasil (Silva *et al.*, 2020). As ações destas congregações no campo educacional no século XIX colaboraram para o projeto de educação dos ultramontanistas que visavam educar para manter a moral e os valores tradicionais ameaçados pela modernidade (Boschilia, 2005). Apesar da contribuição das congregações no campo educacional, é importante destacar que as atividades educativas estavam intrinsecamente ligadas à religião. Ou seja, as escolas católicas ofertavam a educação formal em concomitância com os princípios e os valores religiosos por onde se instalavam.

No Pará, as congregações religiosas também estiveram presentes. De acordo com Silva e Alves (2020), a formação doméstica para mulheres era incentivada pela Igreja Católica e amplamente defendida pela elite local. A educação feminina, dirigida e organizada pelas congregações religiosas em Belém, começava desde a infância e tinha uma organização própria. O processo educativo era dividido em lições de bordado e costura, aulas de ensino primário, piano, canto e boas maneiras. Destaca-se a prática de uma sólida educação moral e literária. Vale destacar que essa educação tinha como objetivo: instrumentalizar as meninas em mulheres prendadas para atuar no espaço doméstico, seja com o casamento ou como damas de companhia nas residências.

Acerca da influência e contribuição da Igreja Católica na educação de mulheres, as autoras destacam a fala do Bispo do Pará, Dom Macedo Costa. Segundo ele, a Amazônia era um lugar de grande potencial econômico, e a educação seria o único caminho para tirar a

¹ De acordo com Filho (2023, p. 3), o termo “Ultramontanismo” se refere a uma tendência católica oitocentista, de origem europeia, mas que não se restringiu ao velho continente, cujo escopo era o fortalecimento do poder papal e da hierarquia clerical, bem como da normatização institucional, num esforço singular de retardamento das transformações advindas da modernidade e de revalorização dos aspectos medievais e barrocos da religiosidade católica.

população da ignorância e torná-la civilizada. No entanto, essa educação deveria cultivar a intelectualidade e os princípios morais. Nesse contexto, homens e mulheres precisavam passar pelo processo de escolarização.

No município de Altamira, assim como em diversas regiões do Brasil, a presença da Igreja Católica foi marcante. Nessa localidade destacou-se a atuação das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo, que deram início a um projeto voltado à criação de um orfanato. Sob a coordenação das religiosas, o internato tinha como objetivo acolher meninas órfãs e atender famílias que buscavam melhores oportunidades de vida e educação para suas filhas. O espaço recebia jovens tanto da zona rural quanto da área urbana de Altamira, oferecendo uma formação baseada em dois pilares principais: a educação para o lar e a instrução cristã, ambos conduzidos pelas religiosas. A partir de 1953 se destacaram também na educação formal com a criação do Instituto Maria De Mattias que atuou na formação de estudantes até 2022.

De modo geral, pode-se afirmar que a atuação da Igreja Católica na educação de mulheres no Brasil revela-se como um elemento significativo tanto em âmbito nacional quanto regional, configurando-se como uma das principais instituições responsáveis pela oferta de instrução formal às mulheres ao longo da história. Em território nacional, a Igreja estabeleceu diversas escolas e institutos voltados à formação feminina, articulando educação acadêmica e formação religiosa. Na região amazônica sua presença também foi marcante, especialmente na Amazônia Paraense onde congregações religiosas desempenharam papel relevante na interiorização da educação. No contexto local da cidade de Altamira, essa atuação se manifestou inicialmente por meio da criação de conventos e centros de acolhimento voltados para mulheres interessadas na vida religiosa e nos estudos, expandindo-se posteriormente com a fundação de escolas voltadas para o ensino acadêmico. Assim, a contribuição da Igreja Católica constituiu-se como um vetor essencial para o acesso das mulheres à educação, ainda que permeada por uma lógica disciplinadora e pautada nos valores religiosos da época.

3.3 Relações de gênero e a construção das hierarquias sociais

A abordagem de gênero é fundamental para a história das mulheres, pois ela desafia a tradição historiográfica que as relegou às posições secundárias, priorizando os homens como principais agentes históricos. Ao examinar como as identidades de gênero são construídas social e culturalmente, essa perspectiva altera a maneira de interpretar o passado, conferindo protagonismo às mulheres como participantes ativas da história. Além disso, permite

questionar as estruturas sociais vigentes e ampliar os horizontes da historiografia, ao incorporar novos temas, fontes e pontos de vista. Dessa forma, contribui para uma leitura mais crítica, diversa e equitativa da experiência humana.

O estudo de gênero no Brasil começou a se firmar na década de 1980, embora discussões sobre a condição feminina já estivessem presentes desde os anos 1970, impulsionadas pelo movimento feminista. Inicialmente, essas reflexões não utilizavam explicitamente a categoria "gênero", mas já questionavam desigualdades. Nos anos 1980, influências teóricas, como a de Joan Scott, ajudaram a consolidar gênero como ferramenta analítica, com destaque para pesquisadoras como Heleieth Saffioti, Eva Blay e Guacira Lopes Louro. A partir da década de 1990, o campo se expandiu nas universidades e ganhou institucionalização por meio de grupos e núcleos de pesquisa (Louro, 1994; Scott, 1995).

Nesse cenário de intensa agitação política e cultural, a historiografia brasileira passou a adotar novas perspectivas, impulsionada pelo aumento do interesse nas vivências femininas e pela consolidação dos estudos de gênero como área legítima de investigação acadêmica. É nesse cenário que se destaca o artigo "Gênero, uma categoria útil na análise histórica", de Joan Scott (1995), cuja proposta teórica foi decisiva para repensar a produção do conhecimento histórico.

A autora questiona a noção de "gênero" como uma categoria fixa ou universal, propondo compreendê-la como uma construção social, relacional e histórica. Mais do que simplesmente inserir as mulheres na narrativa histórica, Scott propõe o uso do gênero como uma ferramenta analítica que possibilita a compreensão de como as relações sociais são organizadas em torno de diferenças hierarquizadas, revelando as dinâmicas de poder que sustentam essas estruturas. Para ela, o gênero é uma chave interpretativa que atravessa e dialoga com outras categorias, como classe, etnia e raça, revelando interseções que moldam as experiências humanas.

De acordo com Scott (1995), em seu uso mais recente, o termo "gênero" surgiu, inicialmente, entre feministas norte-americanas que buscavam destacar o aspecto social das distinções atribuídas ao sexo. A escolha desta palavra representava uma crítica ao determinismo biológico associado a expressões como "sexo" ou "diferença sexual". Além disso, "gênero" chamava a atenção para o caráter relacional das normas que definem a feminilidade. Pesquisadoras preocupadas com o fato de que os estudos sobre mulheres focavam de forma isolada e limitada nas mulheres passaram a utilizar "gênero" para incorporar uma perspectiva relacional ao vocabulário analítico. "Segundo esta visão, as

mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (Scott, 1995, p. 72).

O uso do termo "gênero" foi introduzido por autoras que defendiam que os estudos sobre mulheres poderiam provocar mudanças profundas nos paradigmas das disciplinas acadêmicas. Desde o princípio, feministas apontaram que investigar questões relacionadas às mulheres não se limitava à incorporação de novos tópicos, mas exigia também uma análise crítica das bases e dos métodos que estruturam a produção científica tradicional.

As reflexões de Joan Scott encontraram eco nas iniciativas de pesquisadoras brasileiras que, naquele mesmo período, passaram a se dedicar ao estudo da história das mulheres e das relações de gênero. Conforme apontam Sepuvela, Schueler e Baez (2021), surgiram grupos de pesquisa feministas, especialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, compostos majoritariamente por mulheres que tiveram contato com os debates feministas em universidades norte-americanas e europeias. Em sua maioria tratava-se de docentes do ensino superior que buscavam construir uma nova perspectiva historiográfica, sobretudo no campo da educação, ao integrar as discussões internacionais à realidade brasileira. Esses coletivos acadêmicos foram fundamentais para a consolidação dos estudos de gênero no país, contribuindo para romper com os paradigmas tradicionais e ampliar o entendimento sobre a atuação feminina nos processos históricos.

No entanto, a autora reforça que a preocupação teórica com o gênero enquanto uma categoria analítica consolidou-se apenas no final do século XX, quando “o termo ‘gênero’ faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens” (Scott, 1995 p. 85).

Para a autora, a definição de gênero

tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional (Scott, 1995, p. 86).

A partir dessa citação entende-se que conceber o gênero como parte constitutiva das relações sociais fundamentadas em diferenças percebidas implica reconhecê-lo como composto por quatro dimensões interdependentes. A primeira diz respeito aos símbolos culturais que originam representações diversas e, por vezes, contraditórias. A segunda refere-

se às normas que buscam limitar as interpretações desses significados. A terceira trata das estruturas sociais, políticas e institucionais, destacando o esforço da pesquisa histórica em desafiar a aparente estabilidade das categorias binárias. Por fim, a quarta dimensão envolve a construção da identidade subjetiva. Esses elementos estão interligados “e nenhum dentre eles pode operar sem os outros. No entanto eles não operam simultaneamente, como se um fosse um simples reflexo do outro. De fato, é uma questão para a pesquisa histórica saber quais são as relações entre esses quatro aspectos” (Scott, 1975, p. 88).

Já enquanto forma primária de dar significado às relações de poder, o gênero não é o único campo, “mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (Scott, 1975, p. 88). Ou seja, embora o gênero não seja o único campo em questão, a autora afirma que essa parte da definição poderia, à primeira vista, parecer pertencer à seção normativa do argumento. No entanto, isso não se confirma, pois os conceitos de poder, ainda que fundamentados no gênero, nem sempre dizem respeito diretamente ao próprio gênero.

Dessa forma, ao investigarem como o conceito de gênero atua na configuração das relações sociais, estudiosos e estudiosas passam a identificar uma interação contínua entre esse conceito e a estrutura da sociedade. Isso permite compreender que, em determinados contextos históricos, as dinâmicas políticas não apenas contribuem para a construção das ideias sobre gênero, mas também sofrem influência direta dessas mesmas concepções. Para Scott (1995),

A política é apenas uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica. Escolhi os exemplos seguintes, ligados à política e ao poder, no sentido mais tradicional, quer dizer, naquilo que enfatizam o governo e o Estado-nação, por duas razões. Em primeiro lugar, porque se trata de um território praticamente inexplorado, já que o gênero tem sido percebido como uma categoria antitética às tarefas sérias da verdadeira política. Em segundo lugar, porque a história política – ainda o modo dominante de pesquisa histórica – tem sido o bastião de resistência à inclusão de materiais ou questões sobre as mulheres e o gênero (p. 89).

Sobre gênero e política, Scott (2021) afirma que a política feminista foi responsável por trazer à tona as “mulheres” como um tema digno de estudo histórico. No entanto, de forma paradoxal, o esforço para definir um sujeito coletivo para o feminismo contemporâneo acabou, muitas vezes, obscurecendo as fronteiras das diferenças, sejam elas históricas, culturais ou sociais. Afinal, os estudos de gênero buscavam historicizar e relativizar a categoria “mulheres”, compreendendo-as como figuras plenas dentro dos processos históricos como sujeitos constituídos enquanto “mulheres”. Foi a partir dessa perspectiva que a política

feminista passou a dar visibilidade às mulheres como objeto de investigação histórica. Contudo, de modo irônico, ao tentar construir um sujeito coletivo para o feminismo contemporâneo, ativo, reivindicador de direitos e em busca de emancipação, esse projeto frequentemente acabou por embaralhar as fronteiras da diferença, fossem elas temporais, culturais ou sociais.

Mas afinal, em pleno século XXI, o gênero ainda é considerado uma categoria útil para a análise histórica? Scott (2021) compreende o gênero como

o estudo da conflituosa relação (em torno da sexualidade) entre o normativo e o psíquico, a tentativa de ao mesmo tempo coletivizar a fantasia e usá-la para algum fim político ou social, seja esse fim a construção de nação ou a estrutura familiar. Nesse processo, é o gênero que produz sentidos para o sexo e a diferença sexual, e não o sexo que determina os sentidos do gênero. Se for assim, então (como algumas feministas insistem há muito tempo) não apenas não há nenhuma distinção entre sexo e gênero, mas o gênero é a chave do sexo. E, se for assim, gênero é uma categoria útil de análise porque requer que historicizemos as maneiras como o sexo e a diferença sexual foram concebidos (Scott, 1975, p. 184).

Ao ser examinada sob a ótica de gênero, a história da educação das mulheres expõe as desigualdades persistentes entre homens e mulheres no acesso ao saber, e os mecanismos pelos quais os sistemas educacionais participaram da construção e perpetuação dos papéis de gênero ao longo do tempo. Essa perspectiva vai além da simples inserção das mulheres como personagens historicamente invisibilizadas, procurando analisar como as noções de masculinidade e feminilidade foram criadas, legitimadas ou desafiadas no contexto escolar. Ao romper com as narrativas tradicionais, a abordagem de gênero permite questionar as dinâmicas de poder presentes na educação e compreender de que forma essas relações influenciaram os percursos de distintos grupos sociais.

Louro (1994) sugere uma reflexão sobre a maneira de abordar a história da educação a partir da perspectiva de gênero, destacando duas possibilidades. A primeira envolve priorizar tanto a produção quanto o ensino baseado em estudos que adotam diretamente o recorte de gênero. A segunda, ainda pouco explorada, propõe uma leitura das pesquisas em história e em história da educação através de uma ótica de gênero, mesmo quando esse não é utilizado de forma explícita como uma categoria analítica. Nesse sentido, trata-se de uma interpretação da história — ou da historiografia existente — orientada pela perspectiva de gênero, voltada a revelar como as identidades de gênero são construídas, seja de forma explícita ou implícita. É uma leitura atenta aos modos como o gênero é articulado nos discursos históricos, capaz inclusive de identificar sentidos nas ausências e nos silêncios, reconhecendo na omissão ou na negação do tema indícios de concepções específicas sobre o que é ser homem ou mulher.

Segundo Louro (1994), é fundamental reconhecer que o gênero é uma categoria que envolve tanto aspectos sociais e históricos quanto elementos biológicos. Desconsiderar essa dimensão biológica torna as análises mais frágeis e vulneráveis a críticas, além de abrir espaço para interpretações que reduzem as desigualdades sociais a meras diferenças físicas entre os sexos. A autora argumenta ainda que a educação nunca foi neutra. Pelo contrário, historicamente, a escola tem contribuído para a reprodução de papéis e expectativas de gênero, restringindo as oportunidades educacionais e sociais das mulheres. Dessa forma, compreender a complexidade do gênero é essencial para desvelar como ele é produzido, reforçado ou contestado no contexto educacional.

Nesse sentido, é importante compreender que

Se os corpos assumem a organização social, a política, as normas religiosas e culturais, também é através de manifestações físicas e corporais que se expressam estruturas sociais. O processo de educação de homens e mulheres supõe, portanto, uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições ‘apropriadas’ a cada sexo (Louro, 1994, p. 12).

No final do século XX, a maioria das pesquisas em educação apontava para descrição de atores sociais sempre descrito no masculino (os alunos, os professores), ou usando termos genéricos para definir um grupo pesquisado como (a classe trabalhadora, o professorado). A autora assegura que essas características não necessariamente reafirmam uma predominância do masculino sobre o feminino, apenas demonstra um período histórico vinculado a um paradigma que discutia categorias que englobava o coletivo (raça, classe). Por isso, a autora compreende que uma história da educação na perspectiva de gênero poderia dar conta de explicação até então não explicada sob o olhar científico.

Louro (1994) propõe uma abordagem crítica e transformadora da educação, que reconheça e conteste essas hierarquias de gênero, promovendo a igualdade e a autonomia das mulheres dentro e fora do ambiente educacional. No entanto, é importante enfatizar que “a construção de gênero não se dá através de um processo de imposição unilateral pela sociedade” (Louro, 1994, p. 12), ou seja, não são as atitudes e valores perpetuados socialmente como adequados que irão determinar como as pessoas vão absorver determinados comportamentos. Sob essa perspectiva, compreender os fenômenos educacionais não se resume no estudo do ambiente escolar, visto que a formação não ocorre apenas dentro dos muros da escola. Por essa razão, a autora propõe uma compreensão mais abrangente dos processos educativos, sugerindo que o pesquisador da educação também deve se atentar às

aprendizagens que ocorrem fora do ambiente escolar. Esses processos, ainda que externos à escola, exercem influência sobre ela e atravessam sua dinâmica de forma significativa (Louro, 1994, p. 13).

Em síntese, as contribuições de Scott e Louro revelam como a história da educação das mulheres está profundamente entrelaçada com as construções sociais de gênero, demonstrando que o acesso à educação sempre foi atravessado por disputas simbólicas e materiais que refletiam (e reforçavam) papéis de gênero hegemônicos. Enquanto Scott discute o conceito de gênero como uma categoria útil de análise histórica, Louro propõe uma abordagem crítica e transformadora da educação que reconheça e conteste essas hierarquias de gênero, promovendo a igualdade e a autonomia das mulheres dentro e fora do ambiente educacional, e aprofunde a análise ao mostrar como esses espaços não apenas educam, mas também disciplinam corpos e subjetividades femininas. Ambas as autoras reforçam a importância de se compreender a educação para além de uma prática neutra, reconhecendo-a como um campo de tensões onde se produzem e se contestam normas de gênero. Essa perspectiva crítica permite resgatar as vozes historicamente silenciadas e repensar os sentidos atribuídos à presença das mulheres na escola.

4 ESPAÇOS E VOZES: A CIDADE, O INSTITUTO E AS PROTAGONISTAS

Para situar a produção local/regional no contexto do panorama geopolítico nacional, esta seção fundamenta-se na análise de dados empíricos organizados em três subseções. A primeira dedica-se à caracterização da cidade em que foi conduzido o estudo; a segunda aborda a instituição escolar frequentada pelas participantes; e a terceira apresenta os perfis biográficos das três mulheres entrevistadas. As três educadoras possuem ampla experiência na educação básica e destacada participação em movimentos sociais. Suas trajetórias educacionais são permeadas por uma vivência política intensa, centrada na reivindicação de direitos e na luta por justiça social, evidenciando um compromisso contínuo com a transformação das realidades locais por meio da educação e da ação coletiva.

4.1 Altamira: Educação e desenvolvimento local

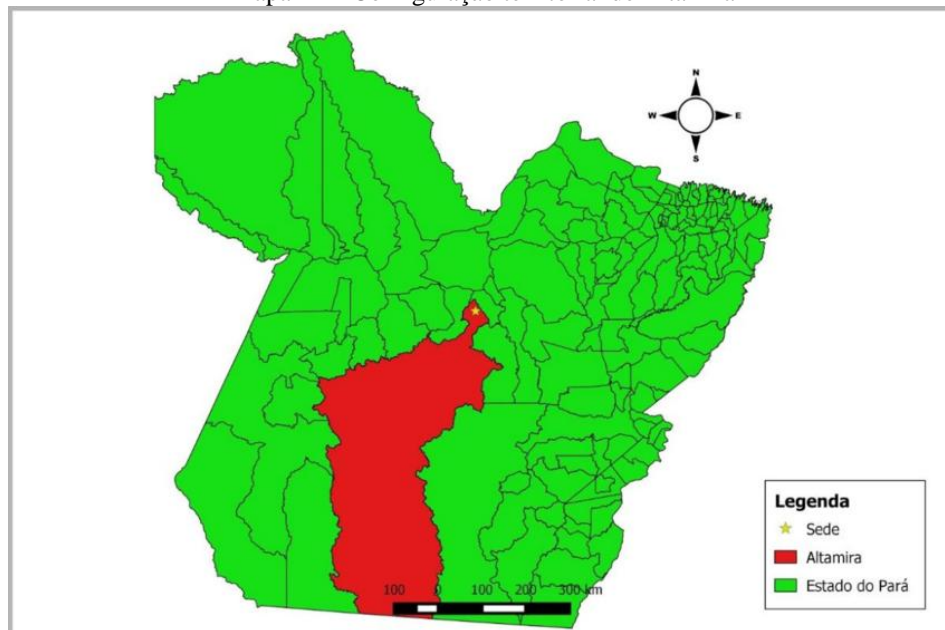
A pesquisa foi desenvolvida no município de Altamira no estado do Pará. Trata-se de uma localidade cuja economia apresenta relativa diversidade, destacando-se a produção de cacau, a pecuária, a exploração de recursos naturais e, historicamente, a atividade madeireira que desempenhou papel mais expressivo em décadas anteriores. O território é caracterizado por recorrentes conflitos fundiários e pela presença de múltiplos interesses econômicos. Apesar de seu dinamismo produtivo, o município evidencia profundas desigualdades sociais, perceptíveis nas condições de vida cotidianas de sua população.

Para apresentar a cidade de Altamira utilizamos como referência a citação de Simoni e Dagnino (2016) que a descreve como um território marcado por profundas transformações sociais, políticas e ambientais, especialmente em decorrência de grandes projetos de desenvolvimento implantados na região. Essa perspectiva permite situar o contexto no qual se insere a experiência educacional analisada neste estudo, evidenciando as dinâmicas históricas e estruturais que influenciam as trajetórias das instituições e dos sujeitos que delas fizeram parte.

O município de Altamira é o maior do Brasil em extensão territorial, estando praticamente todo dentro da bacia do Rio Xingu no Estado do Pará. Neste grande território existem apenas duas áreas consideradas urbanas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): a principal é a cidade de Altamira, que concentra grande parte de toda a população municipal; e a outra é a Vila Castelo dos Sonhos, localizada na porção centro-sul do município, na beira da Rodovia BR-163 (Simoni; Dagnino, 2016, p. 3).

Altamira é uma cidade localizada à margem esquerda do Rio Xingu, entre os igarapés Ambé e Ipanelas, cortados pelo Igarapé Altamira no estado do Pará, região Norte do país. De acordo com pesquisas realizadas no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população estimada em 2022 era de 126.279 habitantes. Este município é considerado o maior município do Brasil, “totalizando uma área de 159 533, 28 quilômetros quadrados, o que o torna o maior município do Brasil e o terceiro do mundo em extensão territorial” (Vieira, 2012, p. 39).

Mapa 1 — Configuração territorial de Altamira



Fonte: Silva *et al.* (2015, p. 26).

Este mapa foi utilizado para ilustrar a magnitude da extensão territorial do município em relação ao estado. Conforme informações divulgadas pelo portal *parawebnews*, a vasta extensão territorial do município de Altamira é evidenciada por duas características notáveis. Primeiramente, o distrito de Castelo de Sonhos encontra-se a uma distância aproximada de 1.000 km da sede municipal. Em segundo lugar, a área total do município supera a de dez estados brasileiros, além do Distrito Federal. Os estados em questão são Ceará, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

A cidade foi criada em 06 de novembro de 1911 pela Lei Estadual n.º 1.234, no entanto, a existência de pessoas circulando na região ocorre ainda no século XVIII. De acordo com Simoni e Dagnino (2016), o processo de ocupação do território e a formação da cidade ocorreu em três períodos, cada um com dinâmicas específicas: aldeamentos missionários

(1750-1880), dois períodos durante o auge da borracha (1879-1945), e expansão desenvolvimentista (1970 até os dias atuais).

De acordo com os autores, o primeiro ponto histórico de colonização da área onde se desenvolveu a cidade de Altamira é a missão Tavaquara, estabelecida pelo padre jesuíta Roque Hundertpfund em 1750. Localizada próximo ao Igarapé Panelas, essa missão congregou indígenas dos povos Arara, Juruna, Kuruaya e Xipaya. Esse aldeamento missionário tornou-se um local reconhecido e significativo para essas populações indígenas, não apenas naquele período, especialmente para os Juruna que continuaram a residir ali, mas também como um símbolo de memória para os habitantes contemporâneos de Altamira.

Outro período significativo que resultou na consolidação permanente do povoado foi o Ciclo da Borracha, uma fase de ocupação — não apenas do Médio Xingu, mas de toda a Amazônia — centrada na exploração do látex para a produção de borracha, dividida em duas etapas: de 1879 a 1912 e a segunda de 1942 a 1945. Impulsionados pelo trabalho nos seringais, migrantes e a população local gradualmente se estabeleceram e contribuíram para a formação do novo povoado às margens do Igarapé Ambé, assim como nas áreas de extração da borracha, conhecidas como beiradões dos Rios Xingu e Iriri (Simoni; Dagnino, 2016).

Neste período, segundo os autores, estabeleceu-se uma extensa rede de deslocamento entre as áreas de extração e produção da borracha e a cidade de Altamira, onde a produção era comercializada e negociada. Surgiu, assim, uma espécie de corredor de tráfego de pessoas e mercadorias ao longo dos Rios Xingu e Iriri até a cidade. Nesse contexto, intensificaram-se as interações entre indígenas e não indígenas, incluindo casamentos interétnicos, sendo especialmente relevantes aqueles entre os indígenas e os "soldados da borracha", migrantes nordestinos enviados pelo governo brasileiro para trabalhar nos seringais e colonizar a Amazônia.

De acordo com Umbuzeiro (1999), mesmo com o final do ciclo da borracha em 1945, não ocorreu um despovoamento da região, uma vez que novas oportunidades surgiram com a descoberta de garimpos no Médio Xingu. As comunidades ligadas à produção da borracha começaram a procurar na cidade melhores condições de vida. E assim,

[...] a cidade de Altamira cresceu a partir da estrada do Igarapé Ambé, alcançando e incorporando o local da antiga aldeia-missão, no Igarapé Panelas, onde viviam muitos indígenas. Esta região se tornou o Bairro São Sebastião, hoje bairros Independente I e II e Recreio (Simoni; Dagnino, 2016, p. 3).

O crescimento, ainda que gradual, do município de Altamira ocorreu em paralelo ao

período de vigência da política nacional desenvolvimentista, caracterizada por um conjunto de estratégias e ações estatais voltadas à promoção do desenvolvimento econômico e social do país, com ênfase mais acentuada na segunda metade do século XX. No contexto brasileiro, essa orientação política teve destaque durante o chamado "milagre econômico" (1968–1973), embora seus fundamentos e desdobramentos tenham se estendido por várias décadas subsequentes. De acordo com Gonçalves (2022), havia um foco específico na região amazônica, pois,

Nesse período, o Brasil passava por uma política desenvolvimentista, que eram programas de estímulo e recuperação das suas regiões menos desenvolvidas. O intuito de tal política, baseada na ideologia nacionalista desenvolvimentista, era conseguir uma maior integração econômica nacional e diminuir as diferenças sociais e educacionais (Gonçalves, 2022, p. 41).

A partir dessa citação percebemos que houve mudanças decisivas no município durante o período citado, com a implementação de dois grandes projetos: a construção da Transamazônica em 1970 e a iniciativa de construir usina hidrelétrica no Rio Xingu, planejada no final da década de 1970 e culminando na Usina Hidrelétrica de Belo Monte a partir de 2011. Ambos os projetos estiveram vinculados às iniciativas desenvolvimentistas durante o período da ditadura, destinados a redefinir a relação do Norte com o restante do país, através da exploração de recursos naturais, sem considerar as particularidades locais.

Nesse contexto, as grandes empresas de extração de recursos são as madeireiras, mineradoras e hidrelétricas, que fornecem energia para as primeiras, enquanto as rodovias são previstas como obras para escoar a produção. Ainda que a BR-230 (Rodovia Transamazônica) tenha começado as obras de asfaltamento nos anos 2000, as alterações na cidade e Médio Xingu foram brutais, com intensa imigração, redistribuição espacial da população e reorganização espacial. A cidade de Altamira, antes voltada para as atividades econômicas desenvolvidas ao longo dos rios, passou a ter uma importante ligação com a estrada, resultando em uma cidade bicéfala, em que parte se volta para o rio e parte para a estrada (Simoni; Dagnino, 2016, p. 3).

Conforme aponta Souza (2012), o município de Altamira foi escolhido como cidade sede para a inauguração da Rodovia Transamazônica, obra que se consolidou como um marco nas políticas de integração territorial promovidas pelo Estado brasileiro. A BR-230 foi concebida como a principal via de migração em direção à Amazônia, com o propósito de facilitar o deslocamento de populações, especialmente oriundas do Nordeste, para o interior da região.

No entanto, conforme o autor, essa construção representou, simultaneamente, um processo de ocupação territorial e de incorporação da Amazônia ao projeto nacional por meio

de grandes obras de infraestrutura. Ao promover a ligação entre diferentes regiões do país, sobretudo entre o Norte e o Nordeste, a Transamazônica tornou-se uma referência para o governo desenvolver estratégias nas ações estatais voltadas à colonização, ao povoamento e à reconfiguração do espaço amazônico, tornando-se um dos principais instrumentos de intervenção governamental nesse território.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa: uma região concebida como estratégica para a expansão econômica nacional, marcada pela implementação de grandes projetos de infraestrutura, a exemplo da Rodovia Transamazônica, promovidos por um governo de orientação desenvolvimentista. Nesse espaço atuam distintos sujeitos sociais — imigrantes, população local, Estado e instituições religiosas —, cujas ações e interações configuram um processo complexo de ocupação e reconfiguração territorial. A presença e a atuação desses diferentes agentes têm contribuído de maneira significativa para a constituição das dinâmicas socioculturais e econômicas da região, evidenciando a multiplicidade de interesses e perspectivas que permeiam esse contexto amazônico.

É fundamental ressaltar que a população originária da região não foi considerada na formulação e implementação do projeto de ocupação, sendo tratada apenas como parte atingida pelas intervenções estatais. Conforme observa Souza (2012, p. 35), esses sujeitos foram ignorados como protagonistas, sendo representados como inexistentes ou como obstáculos, o que revela a deslegitimação de suas vozes e experiências no processo. Paralelamente, observa-se a presença de uma população imigrante, motivada por um chamamento nacional que incentivava a ocupação da Amazônia, com a expectativa de acesso à terra e à melhoria das condições de vida (Kruger, 2022).

Apesar da ausência de participação efetiva da população local nos processos decisórios relacionados à implementação da Rodovia Transamazônica, é importante considerar que, de algum modo, esses moradores nutriam expectativas em relação ao projeto. Impulsionada por uma iniciativa do governo federal, a nova ocupação da região foi percebida como uma potencial oportunidade de transformação social e econômica. Acreditava-se que a construção da rodovia poderia promover o desenvolvimento regional, convertendo pequenos vilarejos em centros urbanos mais estruturados. Nesse sentido, havia a esperança de que a ampliação da infraestrutura possibilitaria maior acesso à educação formal e à inserção no mercado de trabalho, contribuindo para a conquista de direitos sociais básicos e para a melhoria das condições de vida da população residente.

Nesse contexto, o papel do Estado se manifesta de forma ambígua: por um lado atua como agente promotor da construção da Rodovia Transamazônica e mobilizador de fluxos

migratórios; por outro lado mostra-se ausente no que diz respeito ao fornecimento de infraestrutura e políticas públicas adequadas às demandas sociais emergentes. Por fim, destaca-se também a presença de grupos religiosos que identificaram na região um espaço propício para o estabelecimento de suas missões, voltadas à formação espiritual e educacional dos indivíduos, inserindo-se ativamente nos processos de transformação social em curso (Lacerda, 2013).

É importante observar que durante os trabalhos de abertura da rodovia, todos os esforços para desenvolver serviços voltados à população concentraram-se nesse município porque, na época, ele era o único município próximo da rodovia capaz de fornecer os recursos mínimos necessários para atender às demandas dos trabalhadores e das famílias imigrantes (Ribeiro; Martins de Souza; Costa, 2021).

Para os autores, a falta de acesso à região e a escassez de recursos estruturais exigiram que o município de Altamira recebesse investimentos substanciais para atender às demandas do projeto rodoviário. A educação constituiu-se como um dos setores impactados pelas transformações do período, uma vez que, ainda que marcada por diversas deficiências — características inerentes ao contexto histórico —, buscava atender à demanda local existente. Diante das exigências impostas pela lógica desenvolvimentista, tornou-se necessário expandir a rede de ensino por meio da criação de novas unidades escolares e da reestruturação das já existentes. Nesse processo, a própria concepção de educação precisou ser redirecionada, alinhando-se aos objetivos do projeto de desenvolvimento então vigente.

Neste sentido, para cumprir com os objetivos do projeto desenvolvimentista, a educação deveria focar na formação de mão de obra, visando garantir o avanço econômico do país através do fortalecimento do capital humano. Nesse sentido,

[...]o ensino técnico foi uma modalidade de ensino que foi muito vislumbrada durante o processo de investimento na educação do município, modelo reforçado pelas políticas educacionais da época motivados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71. Com isso, áreas de investimento educacional como a formação de professores ficaram relegadas a serem realizadas através de programas instantâneos o que influenciava diretamente na qualidade do ensino (Ribeiro; Martins de Souza; Costa, 2021, p. 3).

Essa realidade de falta de investimento do estado na formação de professores evidencia a precariedade das políticas públicas de educação no período, especialmente em cidades periféricas da região Amazônica, onde os desafios logísticos, socioeconômicos e estruturais eram ainda mais acentuados. Nesse contexto, a atuação da Igreja Católica ganha relevância. E a escola que formava professores na cidade de Altamira era o Instituto Maria de

Mattias, escola religiosa em convênio com o estado. Esse entrelaçamento entre religião e formação de professores supria lacunas deixadas pelo Estado, e ao mesmo tempo refletia a estratégia da Igreja de ampliar sua influência na região por meio da educação, compreendida como instrumento de evangelização e transformação social.

Embora não tivessem oportunidades no processo decisório, no cenário regional da Transamazônica, a atuação das mulheres se revelou essencial para a consolidação da educação local. De acordo com Silva (2008), a participação feminina foi particularmente relevante diante das condições precárias das instituições escolares, da falta de profissionais qualificados e da escassez de materiais pedagógicos. Nas décadas de 1970 e 1980, o acesso à educação figurava entre os principais obstáculos enfrentados pelas famílias migrantes que se fixaram nos travessões e agrovilas da região, impulsionadas pelo sonho de melhoria de vida.

Apesar da iniciativa do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) de construir escolas ao longo da rodovia Transamazônica — uma a cada dez quilômetros — com a finalidade de oferecer ensino fundamental da 1ª a 8ª série, muitas dessas instituições não funcionavam de maneira eficaz. Denominadas escolas-sede, essas unidades tinham a responsabilidade de prestar suporte para as demais escolas situadas dentro do perímetro correspondente, incluindo aquelas instaladas nos travessões ao norte e ao sul da rodovia.

No entanto, essas escolas não funcionaram a contento. Não havia professores capacitados a assumirem as séries mais adiantadas (5ª a 8ª). E nos travessões faltava tudo, além da estrutura para funcionamento das aulas, também carecia de material didático, quadros, giz, carteiras, merenda escolar e até mesmo, de professores (Silva, 2008, p. 265).

Ainda que existissem escolas ao longo da região, muitas não funcionavam de maneira adequada, o que motivou iniciativas autônomas das comunidades locais. Diante desse panorama, mulheres leigas passaram a atuar como educadoras, ministrando aulas de forma improvisada, muitas vezes em espaços adaptados dentro de suas próprias residências. Devido à falta de assistência educacional por parte do estado para escolas formais, teve impulso a organização social nos diversos povoados e vicinais, evidenciando que a mobilização comunitária foi decisiva para enfrentar os obstáculos educacionais da região e viabilizar alternativas concretas de acesso à educação.

Segundo a autora, diante dessas dificuldades, as famílias se reuniram, construíram escolas de palha ou madeira, improvisaram bancos, compraram quadro e giz e providenciaram uma professora do próprio travessão para assumir uma sala de aula, ainda que no formato

multisseriado, enquanto reivindicavam a contratação de uma professora formada para a SEDUC PA (Secretaria de Educação do Pará). As professoras improvisadas, na maioria das vezes, só haviam cursado até a 4ª série, algumas poucas até a 8ª série. Raramente as escolas podiam contar com uma professora que tivesse cursado o magistério ou o segundo grau completo.

Nesse sentido, em virtude da escassez de escolas e de profissionais da educação, várias mulheres iniciaram atividades docentes, muitas vezes de forma espontânea. Conforme Silva (2008), no processo de estruturação educacional da região da Transamazônica, as mulheres frequentemente assumiram posições de protagonismo. Devido ao nível de escolaridade relativamente mais elevado e à atuação prévia como educadoras informais, em suas próprias residências ou em atividades comunitárias vinculadas às pastorais da Igreja, elas passaram a desempenhar papel central nas iniciativas educacionais. Essas experiências fortaleceram sua presença no cenário educacional local, abrindo caminho para que ocupassem funções como professoras e líderes comunitárias.

Essa atuação espontânea e comprometida abriu caminho para que essas mulheres não apenas ocupassem o espaço da docência, mas também buscassem formação e se tornassem lideranças educacionais em suas comunidades. A inserção feminina no magistério, portanto, se deu como resposta a uma necessidade emergencial, e se consolidou como expressão de protagonismo e resistência, fortalecendo também as lutas coletivas por melhores condições de ensino. Essa dinâmica evidencia como a história das mulheres na Transamazônica está profundamente entrelaçada à história da educação local, marcada por desafios, mobilização comunitária e transformação social. Ou seja, nas palavras de Silva (2008), a partir da inserção no espaço educacional,

a mulher se vê instigada a buscar maior formação profissional e a se integrar mais ativamente nas organizações sociais. Em geral, as pessoas esperavam que a professora estivesse à frente das discussões e decisões que envolviam a comunidade (Silva, 2008, p. 266).

Em síntese, a presença e a atuação das mulheres na história da educação na Transamazônica foram determinantes para consolidar a escola como um espaço de formação, resistência e organização comunitária. Por meio da educação, essas mulheres ampliaram sua participação nos espaços públicos, tecendo laços de solidariedade e contribuindo ativamente para a construção de uma vida coletiva mais estruturada. Além de espaços de aprendizagem, as escolas tornaram-se núcleos de convivência e identidade local. Assim, a trajetória das mulheres se funde com a própria história da educação na região, tornando-se elemento

essencial da memória e da construção social da Transamazônica.

A seguir apresentamos o Instituto Maria de Mattias, destacando os principais marcos de sua história, desde sua fundação até os dias atuais. Abordaremos o contexto de sua criação, os objetivos que nortearam sua atuação ao longo dos anos, as transformações pelas quais a instituição passou, bem como seu impacto na comunidade local e sua relevância no campo educacional da região.

4.2 Instituto Maria de Mattias

A instituição educacional que compõe o nosso objeto de estudo é o Instituto Maria de Mattias. Trata-se de uma escola confessional católica, localizada na região central da cidade, fundada em 1953 pela Associação das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo (ASC). Suas atividades educacionais foram desenvolvidas entre os anos de 1953 e 2022. O contrato para a oferta do ensino médio foi encerrado em 2011, no entanto, foi mantido em funcionamento por meio de convênio com o município até o ano de 2022. Ao longo desse período, atendeu estudantes provenientes de distintos contextos socioeconômicos. Destaca-se que na década de 1980, a escola operou em regime de convênio com o Estado, sendo este o período em que as participantes desta pesquisa cursaram o magistério.

De acordo com os registros encontrados, as primeiras religiosas pertencentes à Congregação das Adoradoras do Sangue de Cristo que vieram à região eram oriundas da Província de Schaan, localizada no Principado de Liechtenstein². Elas vieram para Amazônia para evangelizar e difundir a fé católica. O deslocamento de religiosos para a Amazônia, intensificado no final do século XIX e prolongado ao longo do século XX, está intrinsecamente relacionado às transformações provocadas pelo processo de “romanização”. Conforme observa Mata (2007), trata-se de um momento crucial na presença e atuação da Igreja na região, marcado por mudanças estruturais no catolicismo amazônico. A “romanização” refletiu o progressivo afastamento da Igreja Católica da monarquia brasileira, consolidado com a extinção do regime do Padroado em 1890 e a intensificação dos vínculos com Roma e com o Papado. Esse movimento teve início com a chegada de missionários e, posteriormente, com a inserção de congregações religiosas femininas, cuja atuação se estendeu a hospitais, leprosários, colégios, orfanatos, escolas e missões indígenas,

² O Principado de Liechtenstein é um país com extensão territorial de apenas 160 quilômetros quadrados, sendo um dos menores do continente europeu. Localizado entre a Áustria e a Suíça, está encravado nos Alpes Centrais. Seu território é predominantemente montanhoso, com exceção da porção oeste, onde se estendem as planícies férteis do vale do rio Reno (Francisco, [S.d.]).

frequentemente em colaboração com os religiosos já presentes (Mata, 2007, p. 24).

A presença das religiosas da Congregação das Adoradoras do Sangue de Cristo na região teve início em 1936, viabilizada pelo apoio da Prelazia do Xingu. Nesse contexto, as religiosas estabeleceram-se no município de Porto de Moz, conforme ilustrado na imagem a seguir que registra o momento de sua chegada à localidade, situada nas proximidades da cidade de Altamira.

Foto 1 — Chegada das ASC em Porto de Moz



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem a seguir (Foto 2) é a representação da transferência definitiva das religiosas para a cidade de Altamira que ocorreu em julho de 1937. Esse deslocamento, representado na imagem, evidencia a importância da via fluvial como principal meio de transporte entre Porto de Moz e Altamira, realidade que se mantém até os dias atuais. O rio como a única rota viável, para o deslocamento entre os municípios, representa tanto os desafios logísticos enfrentados quanto a relevância das hidrovias para a integração regional na Amazônia.

Foto 2 — Viagem das Irmãs ASC de Porto de Moz para Altamira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A arte pintada no muro do instituto simboliza a atitude das religiosas que, ao chegarem à cidade, iniciaram um projeto voltado para a implantação de um orfanato. Esse internato, sob a direção das Irmãs, tinha como propósito acolher meninas órfãs, bem como atender às demandas de famílias que aspiravam melhores condições de vida e oportunidades educacionais para suas filhas. Dessa forma, o internato recebia jovens tanto da zona rural do município quanto da área urbana. As residentes eram orientadas pelas Irmãs a partir de duas vertentes formativas: a Educação para o Lar e a Formação Cristã. Esse projeto é compreendido pelas religiosas como as primeiras sementes lançadas para a concretização de um amplo empreendimento educativo, conforme ilustrado na representação a seguir (Foto 3).

Foto 3 — Raízes do Saber: A primeira semente da educação



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nesse período, a conjuntura sociopolítica local refletia o processo de formação urbana de Altamira, caracterizada por uma população em crescimento e por diversas limitações

estruturais típicas das cidades amazônicas. Observava-se a ausência do Estado na implementação de políticas públicas capazes de assegurar o bem-estar da população, o que contribuiu para a dificuldade de permanência das religiosas na região. Dois fatores adversos foram determinantes para a interrupção das atividades das apóstolas: o isolamento geográfico de Altamira em relação aos grandes centros urbanos e as dificuldades de comunicação com as instâncias superiores da congregação, agravadas pelo contexto da Segunda Guerra Mundial.

A imagem a seguir (Foto 4) representa o retorno das religiosas aos seus países de origem em razão desse contexto. O primeiro grupo, composto pelas Irmãs Ana Berger, Gabriela e Bernarda, partiu em julho de 1948, regressando à Europa. Posteriormente, em 1953, o segundo grupo, formado pelas Irmãs Margarida, Imelda e Rafaela, também deixou Altamira, retornando à sua terra natal.

Foto 4 — Retorno das religiosas à sua terra natal



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Com o retorno das Irmãs à sua terra de origem, a responsabilidade pela continuidade da obra foi assumida pelas Adoradoras do Sangue de Cristo da Província de Manaus. Em fevereiro de 1953, essa província enviou para Altamira as Irmãs Maria Leiker, Stella Rodrigues, Maria José de Souza, Antônia Cordeiro, Roberta Araújo e Regina Benarrós, com a missão de dar prosseguimento às atividades já iniciadas.

Foto 5 — Fundação do Instituto Maria de Mattias



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem da Foto 5 representa a inauguração do Instituto Maria de Mattias em 1953 que foi um ano notável pela inauguração do instituto, um evento de grande importância para a cidade. A abertura do instituto foi acompanhada pelo lançamento do curso primário, que representou um avanço significativo na oferta educacional local. Este novo empreendimento educacional representou uma nova perspectiva de oportunidades de aprendizado para as crianças da região, e ao mesmo tempo, estabeleceu uma base sólida para a educação formal em Altamira, refletindo o compromisso da congregação com a educação e ao mesmo tempo com desenvolvimento da comunidade altamirense.

A implantação do Curso Normal Regional contou com a atuação destacada de uma figura feminina de grande significância e relevância: a religiosa chamada pela comunidade de Irmã Serafina Cinque. Iniciado em 1958 sob sua liderança, o curso refletia seu profundo compromisso com a educação e com a formação de profissionais capacitados para atuarem na área pedagógica. Seu principal objetivo era preparar educadores qualificados para atender às demandas educacionais específicas da região.

O avanço no campo educacional em Altamira ganhou um novo impulso com a implantação do Curso Pedagógico em 1962, representando um marco significativo na consolidação da educação formal na região. Essa iniciativa ampliou as possibilidades de formação docente, fortalecendo a estrutura educacional já existente e respondendo às crescentes demandas por profissionais qualificados no campo pedagógico.

Esse progresso educacional esteve profundamente marcado pela atuação de mulheres que, por meio do trabalho comprometido e visionário, transformaram o cenário educacional

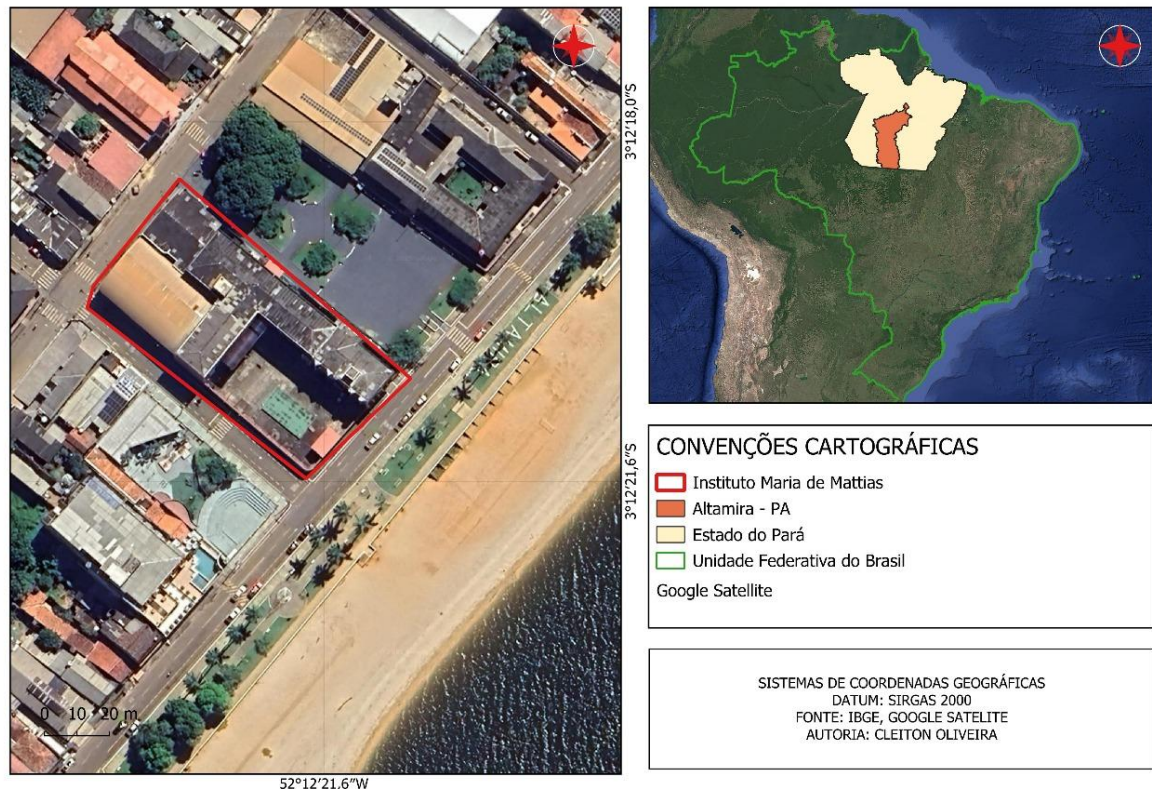
local. Em especial, destaca-se a figura da Irmã Serafina Cinque, cuja liderança foi determinante para a implementação e condução do Curso Pedagógico. Sua trajetória simboliza o protagonismo feminino em um contexto historicamente marcado por restrições à atuação das mulheres, evidenciando a capacidade de articular fé, educação e transformação social de maneira integrada e significativa. Por meio de sua atuação, Irmã Serafina contribuiu para ampliar o acesso à formação de professores e para consolidar um projeto educacional comprometido com a justiça social e o desenvolvimento humano.

A criação do Curso Pedagógico, sob essa liderança feminina, evidenciou o compromisso da instituição com a inovação e a constante qualificação dos processos formativos, alinhando-se às necessidades emergentes da comunidade local. Ao expandir sua atuação, a escola consolidou-se como referência educacional na região, estabelecendo bases sólidas para a criação de novos cursos e iniciativas voltadas à ampliação do acesso e da qualidade do ensino.

Esse processo de evolução institucional reflete o esforço coletivo em promover uma educação de excelência no contexto amazônico, e revela o papel fundamental das mulheres na construção de uma educação comprometida com os desafios sociais, culturais e econômicos da região. Sua atuação inscreve-se na história da educação como expressão de resistência, cuidado e transformação.

Ao longo dos anos, a educação na região continuou a se expandir e a se modernizar. Novos cursos foram implementados para atender às crescentes demandas educacionais da comunidade. O Instituto Maria de Mattias consolidou-se como uma referência educacional na cidade, oferecendo uma formação abrangente que incluía tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

Mapa 2 — Localização do IMM
 MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MARIA DE MATTIAS - ALTAMIRA PARÁ



Fonte: Gomes (2025).

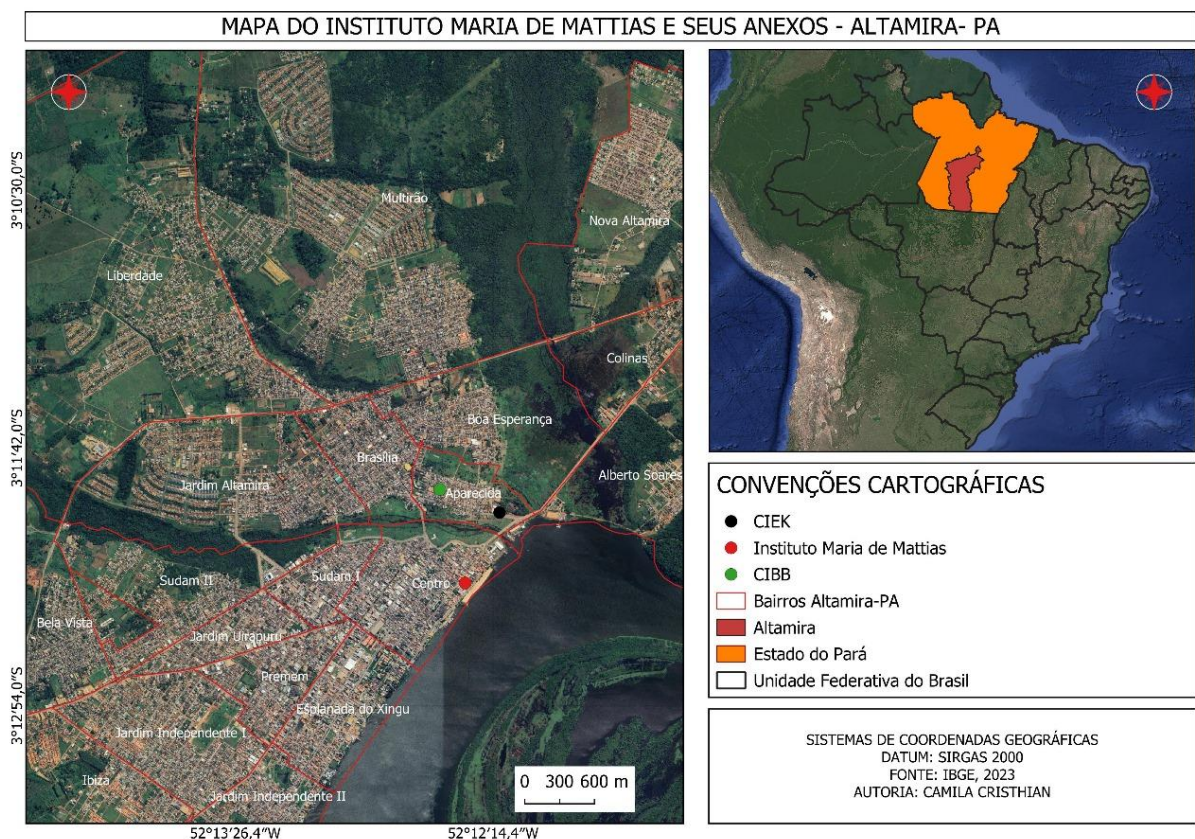
O Mapa 2 apresenta o espaço onde está localizado o Instituto Maria de Mattias. Conforme observamos durante a pesquisa, o instituto sempre foi localizado na Rua Coronel José Porfírio, no centro urbano de Altamira. O Instituto encontra-se em uma área de forte simbologia religiosa, nas proximidades da Igreja Catedral Diocesana do Xingu, também conhecida como Paróquia Sagrado Coração de Jesus, e da praça Pio XII, o que reforça sua vinculação com a tradição católica local. Em frente à escola está a orla do Rio Xingu, popularmente chamada de “cais do porto”, cuja paisagem natural proporciona um espaço de contemplação e favorece uma experiência sensível e espiritual, frequentemente associada à vivência religiosa e à missão pedagógica da instituição.

Com o crescimento urbano, a instituição ampliou sua atuação para outros bairros, criando dois anexos com o objetivo de atender às crianças em situação de vulnerabilidade social. Foram estabelecidos o Centro Infantil Bairro Brasília (CIBB), como Anexo I, e o Centro Infantil Ermelinde Krautler (CIEK), como Anexo II do Instituto Maria de Mattias. Esses anexos ofereciam atendimento a alunos carentes do 1º ao 4º ano, após a conclusão dessa etapa, os estudantes eram encaminhados para o Instituto Maria de Mattias para finalizar o

Ensino Fundamental. Aqueles que desejassem também poderiam prosseguir com o Ensino Médio na mesma instituição.

A imagem a seguir apresenta a disposição geográfica dos anexos do Instituto Maria de Mattias, estrategicamente localizados em bairros periféricos da cidade de Altamira. Essa configuração territorial reflete o compromisso da instituição com a promoção da inclusão educacional, ao possibilitar o acesso de populações residentes em áreas mais afastadas do centro urbano às atividades pedagógicas e formativas oferecidas pelo Instituto. A descentralização espacial por meio desses anexos revela uma dimensão pastoral e social da atuação da congregação, alinhada à missão das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo de ampliar o alcance de sua proposta educativa, promovendo justiça social e equidade no acesso à educação confessional católica.

Mapa 3 — IMM e seus anexos



Fonte: Silva (2025).

A escolha do nome do Instituto Maria de Mattias é uma homenagem à fundadora da Congregação das Irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo, Maria de Mattias, uma mulher cuja trajetória de vida reflete a interseção entre a educação e o protagonismo feminino. Nascida em 4 de fevereiro de 1805, Maria de Mattias dedicou-se à vida religiosa e à causa educacional,

acreditando na importância de uma formação integral que englobasse tanto o aspecto espiritual quanto o pedagógico. Sua atuação representou um marco na história da educação de mulheres em instituição religiosa confessional, ao oferecer, em um contexto de frequente marginalização feminina nos espaços de decisão e transformação social, oportunidades para o fortalecimento da autonomia e para uma participação mais ativa na construção da sociedade.

A religiosa Maria de Mattias foi beatificada em 1º de outubro de 1950 pelo Papa Pio XII, e canonizada em 18 de maio de 2003 na Praça São Pedro pelo Papa João Paulo II. Sua canonização simboliza não apenas o reconhecimento de sua santidade, mas também o legado de sua obra educacional que continua a inspirar mulheres ao redor do mundo, reafirmando o papel crucial das mulheres na construção de uma educação transformadora e no desenvolvimento social. Assim, ao perpetuar seu nome, o Instituto Maria de Mattias honra a história de mulheres como Maria de Mattias, cuja dedicação à educação transcendeu fronteiras e contextos históricos.

Foto 6 — Praça Pio XII



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem do busto do Papa Pio XII localizada em frente ao Instituto Maria de Mattias

identifica a praça que leva o seu nome. Popularmente conhecida como “Praça do Mattias”, essa praça constitui um importante ponto turístico local, sendo reconhecida como um espaço de referência cultural e religiosa para a população.

Foto 7 — Imagem de Maria de Mattias



Fonte: Riley (2018).

Esta representação (Foto 7) refere-se à imagem da religiosa Maria de Mattias, fundadora da Congregação das Adoradoras do Sangue de Cristo, a qual é amplamente divulgada por meio de panfletos institucionais e está presente nas dependências físicas da escola, nas paredes de seus diversos ambientes. Nas entrevistas com as participantes da pesquisa ficou evidente que, na cultura escolar do Instituto, era fundamental promover a história de Maria de Mattias, destacando-a como uma mulher religiosa e protagonista na luta pela educação. As participantes relataram que (inclusive) o hino em homenagem à Maria de Mattias e ao próprio instituto era cantado regularmente, sendo um elemento central na formação. O conhecimento do hino era considerado obrigatório, havendo até concursos relacionados a ele. Nesse contexto, todas as atividades e manifestações escolares eram orientadas em torno da figura da religiosa, reforçando seu legado e importância dentro da instituição.

A imagem apresentada a seguir trata-se de uma gravura pintada no muro da instituição, cuja composição simbólica tem como finalidade representar e reforçar visualmente os valores que fundamentam a missão educativa do Instituto. Tais valores (respeito, compromisso, solidariedade, cidadania e amor ao próximo) foram evidenciados nos relatos das entrevistadas, emergindo como princípios orientadores das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no contexto escolar.

Foto 8 — Valores

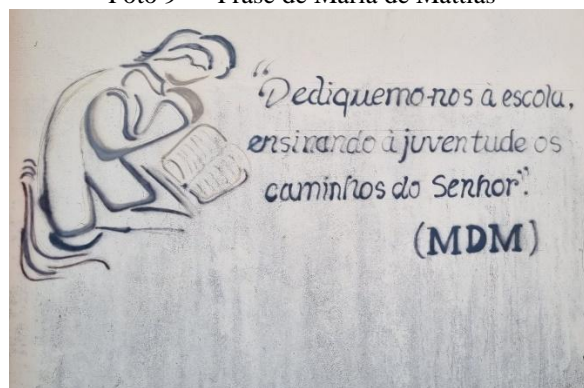


Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em síntese, ao longo de sua trajetória, o IMM desempenhou um papel central na educação de Altamira, refletindo os princípios e valores de sua fundadora. Conforme a imagem (Foto 8), os valores são: respeito, compromisso, solidariedade, cidadania e amor ao próximo. Desde sua fundação, segundo as próprias entrevistadas, a instituição esteve comprometida com a formação integral de seus alunos, integrando aspectos acadêmicos e espirituais em seu processo educativo.

Para além das falas das mulheres entrevistadas, podemos encontrar algumas imagens desenhadas no muro da escola com frases atribuídas à religiosa e frases e desenhos que representam as vozes da comunidade com agradecimentos ao papel desempenhado pelas religiosas na escola, conforme demonstramos nas duas imagens a seguir (Fotos 9 e 10).

Foto 9 — Frase de Maria de Mattias



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foto 10 — Pertencimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Agora que já conhecemos o Instituto e seu papel fundamental na formação educacional da região, a próxima seção se volta para a apresentação das mulheres protagonistas que participaram desta pesquisa. Este segmento foi construído com base em uma análise minuciosa dos documentos coletados, incluindo relatos, arquivos e registros que revelam as experiências, desafios e conquistas dessas mulheres.

4.3 Protagonismo Feminino na Educação e Ativismo Social na Amazônia Paraense

As participantes desta investigação são ex-alunas do Instituto Maria de Mattias, mulheres com trajetórias marcadas pelo engajamento em distintas áreas de atuação relacionadas aos direitos sociais. Além disso, exercem ou exerceram a docência na educação básica, acumulando experiências relevantes no campo educacional. A origem das entrevistadas: regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil. Suas trajetórias convergiram na década de 1980 na cidade de Altamira, a partir do ingresso na escolarização formal. Esse encontro, situado no contexto amazônico, é atravessado por múltiplas adversidades sociais, culturais e econômicas que, longe de limitá-las, impulsionaram-nas a se tornarem mulheres protagonistas em seus territórios de atuação, com forte engajamento na defesa de direitos sociais.

A primeira protagonista que participou dessa pesquisa é filha de Maria de Lourdes Miléo Moreira e Moacir Oliveira Moreira, Ana Mileo é a segunda de dez filhos, sendo sete mulheres e três homens. Ela nasceu nas proximidades do Riozinho do Anfrísio — uma área de 736.340 hectares no município de Altamira, no Pará, que foi transformada em reserva extrativista em 2004. Foi também em Altamira que concluiu sua formação educacional. Ana iniciou sua carreira na área da educação ao se formar no curso de Magistério pelo Instituto

Maria de Mattias em 1981. Logo após teve sua primeira experiência profissional na biblioteca da própria instituição e trabalhou como alfabetizadora no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), antigo programa federal voltado à erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos.

Sua atuação como professora começou formalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite, na Escola Dom Clemente Geiger, lecionando para a 1ª Etapa do Ensino Fundamental. Paralelamente acumulou experiências no setor cartorário, trabalhando durante cinco anos no Cartório do 1º Ofício (sob a responsabilidade do tabelião João Moreira da Silva) e por dez anos no Cartório do 2º Ofício, localizado no Fórum de Altamira, sob a direção da tabeliã Clotilde Tolentino de Anchieta.

Em 1987, Ana Mileo protagonizou um marco importante para a sua história de mulher educadora ao ingressar na primeira turma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA – campus Altamira. Como mulher atuante e comprometida com a transformação social por meio da educação, destacou-se como representante de turma e esteve diretamente envolvida na criação do primeiro Diretório Acadêmico (DA) da universidade na cidade. Sua atuação firme e pioneira contribuiu para abrir caminhos e fortalecer a presença feminina nos espaços acadêmicos e de liderança educacional em Altamira.

Um marco importante de sua carreira se deu na Escola Estadual Deodoro da Fonseca, onde atuou por mais de duas décadas. Nesse período foi protagonista na implantação do **primeiro Conselho Escolar da região da Transamazônica** ao lado das professoras Dulcilla de Almeida, Idalina Pires Neta (in memoriam) e Maria Lúcia Primo, fomentando o processo de gestão democrática nas escolas públicas da região. A experiência inspirou a disseminação dos Conselhos Escolares em Altamira e em municípios vizinhos, resultando nas primeiras eleições diretas para escolha de diretores escolares.

Além de sua atuação no magistério, Ana Mileo construiu uma sólida trajetória de mobilização social, sendo uma referência na luta pelos direitos das mulheres e pela valorização da educação pública em Altamira e no Pará. Militante ativa dos movimentos sociais, tem participação destacada no Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), onde exerceu a função de secretária na subsede de Altamira. Sua voz firme e engajada segue representando o sindicato em espaços regionais e estaduais, fortalecendo a organização coletiva e o protagonismo feminino nas lutas por justiça social, equidade de gênero e melhores condições para os trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Ana Mileo protagonizou um marco importante para a história da mulher em Altamira. Foi também uma das fundadoras e permanece até hoje na coordenação do **Movimento de**

Mulheres Trabalhadoras de Altamira Campo e Cidade (MMTACC), criado durante o período de comoção pública pelos crimes de violência contra crianças e adolescentes que chocaram Altamira. Participou da mobilização da sociedade em grandes manifestações, como a primeira caminhada de mulheres, e desde então atua em prol da defesa da vida, dos direitos das mulheres, meninas e crianças, com especial ênfase no enfrentamento à violência de gênero.

Sua luta e articulação contribuíram para a conquista de importantes equipamentos de proteção social e de justiça, como o **Instituto Médico Legal (IML)**, a **Delegacia da Mulher (DEAM)**, e o fortalecimento da atuação do Ministério Público Estadual e Federal em casos de violência e violações de direitos. Também esteve à frente de campanhas e parcerias com órgãos públicos para atividades voltadas ao meio ambiente, educação e assistência social — entre elas, ações de limpeza do Rio Xingu, arborização urbana e mobilizações pelo 8 de março em alusão ao dia das mulheres.

Na política partidária, Ana Mileo é filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), onde consolidou sua atuação como defensora dos direitos das mulheres e da justiça social. Comprometida com a construção de uma sociedade mais igualitária, candidatou-se por três vezes ao cargo de vereadora no município de Altamira, sempre com campanhas pautadas na ampliação da participação feminina nos espaços de poder e decisão política. Sua militância vai além das urnas, refletindo um compromisso contínuo com o fortalecimento da democracia, a inclusão das mulheres nos processos decisórios e a construção de políticas públicas voltadas para a educação, os direitos humanos e a equidade de gênero. Mesmo sem ter sido eleita, sua trajetória inspira outras mulheres a ocuparem seus espaços e transformarem a política com representatividade e coragem.

Atualmente, além de coordenar o MMTACC, a professora Ana Mileo ocupa assento em diversos conselhos municipais e estaduais de políticas públicas, entre eles: Conselho Municipal de Saúde (CMS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA), Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres (COMDIM), Conselho Estadual dos Direitos das Mulheres (CEDM), Conselhos Deliberativos das Reservas Extrativistas do Rio Xingu, Riozinho do Anfrísio e Rio Iriri.

Com décadas de dedicação ao ensino, à luta social e à construção de políticas públicas, sua trajetória é marcada pelo compromisso com a justiça, a educação e a valorização da vida, especialmente das mulheres e das populações mais vulneráveis da região da Transamazônica.

A segunda protagonista que participou desta pesquisa é Maria Ivonete Coutinho da Silva que nasceu em 1965, no município de Ipaumirim, estado do Ceará. É filha de Francisca Coutinho Sobrinho e Francisco Batista da Silva, sendo a quarta entre sete filhos. Cresceu em um ambiente familiar composto por cinco irmãs e dois irmãos, onde, desde cedo, a convivência com os desafios diários e a solidariedade entre os membros da família desempenharam papéis essenciais na formação da professora, moldando seu caráter e visão de mundo.

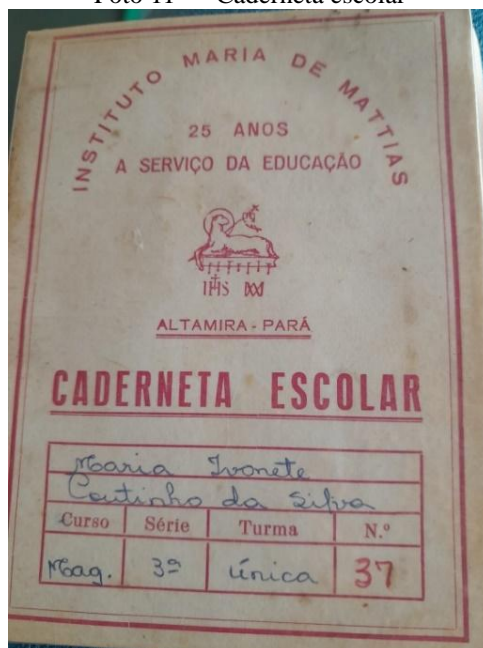
Na década de 1970, sua família migrou para a região da Transamazônica em um momento marcado por intensas transformações impulsionadas pelo projeto de colonização promovido pelo governo federal. Nesse contexto, a professora Ivonete Coutinho vivenciou sua infância e juventude em uma região de contrastes profundos: ao mesmo tempo em que a Amazônia simbolizava abundância e esperança de futuro, também se revelava um espaço de resistência, onde a luta pela sobrevivência era diária.

A experiência de viver em um território em disputa, marcado por conflitos fundiários, transformações ambientais e desigualdades sociais, foi fundamental para a formação de sua consciência crítica. Essas vivências, enraizadas na dureza e na riqueza da vida amazônica, moldaram sua visão de mundo e fortaleceram seu compromisso com as causas sociais, a defesa da educação pública e a valorização da identidade cultural das populações da Transamazônica.

Esse novo contexto de vida, com suas complexidades e contradições, foi um divisor de águas na sua trajetória, pois permitiu que ela se conectasse ainda mais com a cultura local, ao mesmo tempo em que a realidade da colonização e os desafios impostos pela expansão da fronteira agrícola a sensibilizaram para as questões sociais, econômicas e ambientais da região. Segundo a professora, esse ambiente fértil de contrastes foi essencial para o desenvolvimento de sua percepção crítica e para o despertar do seu ativismo político e educacional.

Sua trajetória como educadora insere-se na história do município de Altamira, iniciando seu percurso formativo na década de 1980, quando ingressou no curso de Magistério no Instituto Maria de Mattias, uma instituição que, à semelhança de muitas escolas voltadas à formação docente, desempenhou papel importante na consolidação da presença das mulheres na educação pública.

Foto 11 — Caderneta escolar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Esta imagem mostra a caderneta escolar de Ivonete Coutinho, um documento que ela conserva com muito carinho e afeto. Mais do que um simples registro de frequência e notas, essa caderneta representa um capítulo importante de sua trajetória educacional e pessoal. Guardada ao longo dos anos como um símbolo de conquista e perseverança, ela remete a um tempo de desafios, aprendizados e construção de identidade.

Para Ivonete, essa caderneta é uma memória viva de sua formação básica, das escolas por onde passou e dos professores que marcaram sua vida. Em um contexto em que o acesso à educação era, muitas vezes, limitado, especialmente para meninas e mulheres em regiões do interior, esse documento também representa resistência, esforço familiar e um profundo valor simbólico ligado ao conhecimento.

Conforme a professora, nesse período, ela adquiriu fundamentos pedagógicos sólidos e, ao mesmo tempo, fortaleceu seu compromisso com o ensino como prática social transformadora. Em um tempo em que a docência ainda era uma das poucas profissões socialmente reconhecidas para mulheres, sua escolha e atuação representam um gesto de afirmação política e intelectual, alinhado à luta histórica de tantas educadoras brasileiras que, por meio do saber e da sala de aula, contribuíram para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária.

A professora construiu sua história acadêmica na região amazônica, a partir de uma trajetória educacional marcada por constante busca de conhecimento e aprofundamento acadêmico. Formou-se em Letras e Artes pela UFPA em 1987, o que lhe proporcionou uma

base sólida para atuar como educadora e agente transformadora. Em 2002 concluiu o mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFP), ampliando sua visão crítica e suas competências pedagógicas. Sua dedicação à pesquisa e à reflexão sobre as questões sociais e culturais que permeiam a educação a levou a obter o doutorado em Ciências Sociais pela UFPA em 2008, consolidando seu papel como intelectual e liderança no campo educacional. Mais recentemente, em 2024, realizou pós-doutorado na Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, o que ampliou ainda mais sua perspectiva internacional e intercultural, fortalecendo sua atuação na defesa da educação como instrumento de justiça social e inclusão. Dessa forma, sua trajetória acadêmica se entrelaça com a história da educação das mulheres, revelando um compromisso com a valorização do conhecimento, e com a promoção da transformação social por meio da educação.

No âmbito profissional, a professora possui ampla experiência na educação básica, tendo iniciado sua trajetória profissional no Centro Infantil Bairro Brasília (CIBB). Em seguida, no Instituto Maria de Mattias, foi responsável por ministrar aulas de redação para turmas da 5ª série. Permaneceu na instituição por dois anos, período durante o qual também exerceu atividades docentes na Escola particular Adma Darwich. Dando continuidade à sua carreira na área educacional, ingressou posteriormente na Escola Dairce Pedrosa, onde passou a atuar no Ensino Médio.

Atualmente é professora associada IV da Universidade Federal do Pará. Idealizadora da Festa Literária Internacional do Xingu (FLIX). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária e Antropologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: memórias e histórias de vida, gênero e literatura: estudos culturais e Interseccionalidades entre poder, gênero e raça. Membro da Academia Altamirense de Letras (AAL) e da Academia de Cordelistas da Transxingu (ACT).

A professora também se destaca como escritora, utilizando a literatura como ferramenta de expressão e resistência. Participou da antologia de cordel da Transxingu, valorizando a cultura popular amazônica e a tradição oral que atravessa gerações. É autora de obras que refletem suas múltiplas inquietações e o protagonismo feminino, como *Desassossegos da Alma* (2019), que revela as tensões internas da existência; *Prosa e Poesia em Tempo de Pandemia* (2021), um registro sensível dos desafios coletivos em momentos de crise; e *Alma de Mulher – Poética em Despejo* (2023), onde a voz feminina emerge com força, denunciando desigualdades e celebrando a resistência. Sua produção literária mais recente, *Acabou o Ensaio: A Metáfora da Cegueira entre a Ficção e a Realidade* (2024), transita entre os limites da imaginação e da vida cotidiana, enquanto *Mulheres Migrantes na*

Amazônia: Trajetórias e Protagonismo na Transamazônica (2024) dialoga diretamente com a história das mulheres migrantes, evidenciando seu papel central na construção social, cultural e educacional da região. Assim, sua escrita se entrelaça com a história da educação e das mulheres, reforçando a importância do protagonismo feminino na transformação da sociedade amazônica.

Maria Ivonete Coutinho da Silva é uma ativista destacada na região da Transamazônica, reconhecida por seu comprometimento com a educação e a defesa dos direitos humanos, especialmente das crianças, adolescentes e mulheres. Segundo a professora, uma de suas principais conquistas foi a liderança na mobilização contra os crimes cometidos contra crianças em Altamira, no final da década de 1980 e início da década de 1990, episódio que ficou conhecido como o caso dos “Emasculados”. Mesmo enfrentando ameaças, ela coordenou o Comitê de Mobilização Social (CMS), unindo esforços da comunidade, órgãos públicos e instituições religiosas para exigir justiça, expor a rede criminosa e lutar contra a impunidade. Diante da gravidade da situação, assumiu o comando de um movimento de resistência e denúncia, articulando ações com a prefeitura, com o judiciário, com as instituições religiosas e a sociedade civil, organizando manifestações públicas expressivas.

Foto 12 — Passeata em defesa de direito e justiça social



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Foto 12 retrata uma passeata realizada como forma de mobilização social em defesa das crianças. Essas reivindicações foram motivadas pelo aumento dos episódios de violência registrados no final da década de 1980 e início da década de 1990 em Altamira. Ivonete Coutinho exerceu o cargo de presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do

Adolescente (CMDCA) entre 1989 e 1992. A manifestação foi um marco simbólico e político da mobilização popular por justiça no emblemático e trágico caso dos emasculados (uma série de crimes brutais cometidos contra meninos e adolescentes na região).

A presença de Ivonete Coutinho à frente desse movimento evidencia o papel ativo da sociedade civil organizada, especialmente de mulheres engajadas na defesa dos direitos humanos, em um momento em que o município vivia um clima de medo, impunidade e comoção social. A passeata, portanto, foi mais que um ato de protesto porque se configurou como uma forma de denúncia pública e reivindicação por respostas do poder público diante das violações de direitos que chocaram o Brasil.

Conforme a professora, sua participação em movimentos sociais, aliada à colaboração com lideranças religiosas e familiares das vítimas, foi fundamental para pressionar por responsabilização e justiça. Mais do que buscar punições legais, seu engajamento promoveu o debate público sobre impunidade e a necessidade de reparação às famílias atingidas. Também integrou o Comitê de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, fortalecendo seu compromisso com a proteção dos direitos humanos. Essa trajetória corajosa consolidou sua posição como uma liderança respeitada na luta por dignidade, justiça e proteção infanto-juvenil em Altamira.

Essa experiência fortaleceu sua atuação no Movimento de Mulheres de Altamira (MMA), grupo no qual continua atuante até hoje. Como ela mesma reconhece, foi esse episódio doloroso e histórico que a consolidou como ativista, impulsionando seu compromisso com a defesa da vida e dos direitos das mulheres e meninas da Amazônia.

A terceira participante da pesquisa é Sônia Aparecida Feiteiro Portugal, ela é a primogênita de Vanda Silva Feiteiro e José Moacir Feiteiro e cresceu em uma família numerosa, ao lado de quatro irmãs e dois irmãos. A trajetória dessa mulher protagonista teve início em 23 de outubro na cidade de Barrinha, no interior de São Paulo. Desde cedo, a convivência com os desafios cotidianos, o senso de coletividade e a força dos laços familiares contribuíram para formar seus princípios e sua determinação. Ainda criança vivenciou uma mudança marcante: a migração da família para a região da Transamazônica. Segundo ela, um território de beleza singular, mas também palco de intensas transformações provocadas pela colonização e pelo avanço da ocupação. Nesse cenário de contrastes, marcado por lutas sociais e resistência, Sônia começou a trilhar o caminho que faria dela uma referência de força, compromisso e protagonismo feminino na Amazônia.

Foi nesse novo cenário, entre a vastidão da Floresta Amazônica e os desafios vividos pelas famílias colonizadoras, que Sônia iniciou seu profundo encantamento pela cultura local.

Aos oito anos já expressava sua sensibilidade por meio da poesia, registrando em versos as experiências da infância e as impressões sobre o cotidiano amazônico. Suas palavras, ao mesmo tempo simples e carregadas de significado, revelavam desde cedo uma percepção aguçada das lutas, das esperanças e da intensa relação com a natureza, elementos que viriam moldar sua visão de mundo e orientar sua trajetória de vida.

A história da educação de Sônia Aparecida Feiteiro Portugal reflete seu compromisso contínuo com o conhecimento e com a transformação social por meio do ensino. Sua trajetória como educadora teve início entre os anos de 1985 e 1987 quando cursou o Magistério no Instituto Maria de Mattias em Altamira, marco inicial de sua atuação no campo educacional. Movida pelo amor à cultura e à literatura, decidiu aprofundar sua formação e graduou-se, entre 1992 e 1998, em Letras pela UFPA.

Seus desejos de compreender mais profundamente a realidade amazônica e de contribuir de forma crítica e sensível com a educação da região a levaram ao Mestrado em Linguagem e Saberes da Amazônia, também pela UFPA, no campus de Bragança. Sônia não parou por aí: concluiu ainda licenciaturas em Letras e Artes, além de em Gestão Escolar, ampliando sua visão pedagógica e fortalecendo sua atuação em diferentes dimensões da educação. Com o objetivo de aprimorar sua capacidade de liderança e gestão dentro das escolas, realizou uma especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), reafirmando seu compromisso com uma educação pública de qualidade, enraizada nos saberes e nas vivências amazônicas.

Sua carreira profissional foi marcada por seu compromisso com a educação, em especial com o desenvolvimento e a valorização da cultura amazônica. Ela atuou em diversas frentes, como professora, diretora e secretária de educação, sempre com o foco na construção de um ensino que reconhecesse e exaltasse as raízes locais. Atualmente, Sônia é professora vinculada ao município e ao estado do Pará e continua sua missão de formar cidadãos e cidadãs conscientes para o futuro. Seu trabalho se distingue pela preocupação com as questões regionais, pela implementação de práticas pedagógicas inovadoras e pela busca constante em promover a inclusão e o desenvolvimento da educação local.

A produção literária de Sônia é uma extensão de sua vivência e de sua luta pela valorização da identidade amazônica. Ela participou das antologias poéticas *Poetas em Altamira* em 1988 e 1999, em 2010 lançou seu livro *Enquanto houver fatos haverá poesia*, que teve lançamento tanto em Altamira como também na Feira Pan Amazônica do Livro em Belém. Nos anos seguintes, Sônia teve destaque com a sua participação nas antologias *Contemporâneos 2016* e *Contemporâneos 2017*, ambas lançadas no Rio de Janeiro e em

Altamira, consolidando seu nome no cenário literário regional e nacional. Sua obra mais importante, *Anamã fogo nas águas do Amazonas*, lançada na FLIX de 2017, aborda a relação intensa e visceral com a natureza amazônica, tornando-se um marco literário. Em 2018, Sônia integrou a *I Coletânea Poética da Sociedade de Cultura Latina do Brasil: Construindo Pontes*, um projeto que celebrou os 30 anos da instituição, e teve o poema *O Amor. Ah! O Amor* escolhido como um dos melhores poemas do ano, sendo publicado no livro *100 Melhores Poetas Lusófonos Contemporâneos 2018*.

Ao longo de sua trajetória, Sônia recebeu diversos prêmios e reconhecimentos pela sua contribuição à cultura e à educação. A Câmara de Vereadores de Altamira concedeu-lhe o título de *Cidadã Altamirense* em 2010 e 2020, como forma de reconhecimento pelos serviços prestados à comunidade nas áreas de educação e cultura. Ela foi premiada como *Escritora do Ano* em 2011 e no ano seguinte recebeu o *Oscar Altamirense de Personalidade Literária*. Sônia também foi a segunda presidente da Academia Altamirense de Letras, instituição da qual é membro fundadora e ocupa a cadeira número 2. Seu trabalho na área da literatura e educação também inclui a proposição da Lei que institui o *Dia Municipal da Poesia* em Altamira no Pará em 2018, uma importante conquista para a valorização da literatura na região.

A trajetória da professora no ativismo político inscreve-se em um contexto familiar marcado pelo engajamento social e pela militância sindical. Filha de um sindicalista, sua formação política ocorreu em um contexto no qual a política era vivenciada diariamente como expressão de resistência e ferramenta de transformação social. Seu pai desempenhou um papel central na fundação do sindicato dos trabalhadores e do PT no município de Medicilândia (PA), além de participar ativamente de processos eleitorais e articulações políticas locais.

Esse legado influenciou diretamente sua inserção nos movimentos sociais desde a juventude, possibilitando a construção de uma consciência crítica voltada à defesa dos direitos das populações amazônicas. A atuação de Sônia extrapola os limites da militância sindical, estendendo-se à esfera religiosa por meio do trabalho como catequista, o que evidencia sua articulação entre fé, ação comunitária e compromisso político-pedagógico.

Sua experiência revela uma compreensão ampliada da ação política, entendida não apenas como atuação institucional, mas como prática cotidiana de construção de cidadania e enfrentamento das desigualdades. O engajamento de Sônia expressa uma continuidade histórica das lutas populares em defesa da justiça social, reafirmando o papel das mulheres amazônidas como protagonistas nos processos de transformação sociopolítica da região.

Em síntese, a trajetória da professora Sônia Aparecida Feiteiro Portugal, que articula

educação, literatura e ativismo social, consolida-se como uma referência significativa na região da Transamazônica, especialmente em Altamira. Seja por meio de sua atuação docente, de sua produção literária ou de seu engajamento em causas sociais, sua presença continua a inspirar e mobilizar novas gerações. Seu percurso evidencia como o compromisso com a cultura local e a participação ativa na vida social são capazes de promover transformações concretas nas comunidades e de fortalecer as identidades regionais, reafirmando o papel fundamental das mulheres na construção de uma Amazônia mais justa e consciente de sua diversidade.

A seguir são apresentadas três imagens referentes à solenidade de colação de grau de Sônia Portugal. Esse momento é rememorado por ela com afeto e um profundo senso de responsabilidade, sendo considerado como um marco simbólico de seu protagonismo pessoal e profissional. Para Sônia, essa data representa não apenas a conclusão de um ciclo formativo, mas o início de sua trajetória como educadora, legitimada institucionalmente a exercer sua função docente. Conforme relato, a expectativa de inserção no mundo do trabalho era reforçada pela orientação e incentivo de seu pai, que a estimulava a acreditar que, a partir daquele momento, novas oportunidades se abririam.

Foto 13 — Formatura 1988



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A imagem da formatura (Foto 13), marcada pela expressiva presença de mulheres em relação aos homens em uma turma mista, suscita reflexões sobre os fatores sociais, culturais e históricos que podem ter influenciado tal composição. Considerando o contexto específico de Altamira e o período em que o curso foi ofertado, torna-se pertinente problematizar os elementos que condicionaram a predominância feminina na formação docente.

Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à dimensão vocacional. Tradicionalmente, o magistério foi socialmente associado ao universo feminino, sendo compreendido como uma extensão dos papéis de cuidado e socialização historicamente atribuídos às mulheres. Nesse sentido, é plausível supor que houvesse, de fato, uma maior identificação e interesse das mulheres pela docência, tanto por motivações pessoais quanto pela legitimação social dessa escolha profissional.

Além disso, as questões da segurança e das dinâmicas familiares assumem relevância particular no caso de Altamira, município que vivenciou períodos de acentuada violência, inclusive com impactos diretos sobre a vida das mulheres, segundo registros históricos. Diante desse cenário, a frequência ao ensino noturno poderia ser percebida como uma exposição adicional a riscos, o que possivelmente influenciou a decisão de algumas famílias de restringir a participação de suas filhas em cursos realizados nesse período, ou direcioná-las para trajetórias educativas consideradas mais seguras.

Outro elemento a ser considerado refere-se às expectativas sociais e às dinâmicas de gênero no mercado de trabalho. Em uma sociedade fortemente marcada pela divisão sexual do trabalho, era comum que os homens fossem socialmente incentivados a priorizar o emprego formal como meio de sustento familiar, muitas vezes em detrimento da formação acadêmica em áreas tradicionalmente feminizadas, como a educação. Nesse contexto, o acesso a oportunidades em setores considerados mais "masculinos" pode ter conduzido os homens para buscar outras formas de qualificação profissional, mais alinhadas às demandas econômicas da época.

Portanto, a composição majoritariamente feminina da turma pode ser interpretada como resultado de múltiplas determinações, entre elas, o imaginário vocacional, as estratégias familiares diante da insegurança urbana e os modelos sociais vigentes de organização do trabalho. A análise integrada desses fatores permite compreender com maior profundidade as dinâmicas de gênero presentes nos processos de formação docente em contextos marcados por desigualdades estruturais.

Foto 14 — Sônia Portugal e irmã Rosa Teles



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foto 15 — Sônia Portugal e Irmã Glória



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As imagens da formatura de Sônia Portugal, além de uma data com uma importância pessoal na sua trajetória educacional e profissional, revelam a importância das relações

estabelecidas com as religiosas que atuavam como professoras no Instituto de formação. Esses registros visuais destacam a presença feminina como central nos processos pedagógicos, evidenciando o papel das redes de apoio afetivo e institucional na consolidação de sua formação. Mais do que momentos comemorativos, as imagens simbolizam o impacto das interações formativas mediadas por mulheres em contextos de resistência, sobretudo em regiões historicamente marcadas por restrições ao acesso feminino à educação. A experiência de Sônia ilustra como a docência é construída também por meio de vínculos de cuidado, solidariedade e reconhecimento mútuo.

5 A ESCOLA E O CURRÍCULO NA VOZ DAS PROTAGONISTAS-

Considerando o objetivo central desta pesquisa, desenvolvemos uma abordagem interpretativa voltada à análise das memórias formativas de docentes egressas do Instituto Maria de Mattias, com ênfase nos elementos curriculares por elas destacados como relevantes para a constituição de suas percepções e práticas políticas, enquanto ativistas na docência. A investigação partiu de duas perguntas norteadoras: como o IMM é rememorado pelas ex-alunas, e, em que medida, o currículo formal abordava questões relacionadas à participação feminina na sociedade?

Essas questões orientaram tanto nossa pesquisa quanto a análise. O resultado possibilitou a identificação de aspectos relacionados ao nível de engajamento e à reflexão crítico-social que foram promovidos pela instituição educacional no processo formativo das educandas, como as professoras afirmaram. O texto foi construído com base nos documentos gerados a partir da transcrição das entrevistas realizadas com três ex-alunas do instituto, atualmente professoras com experiência na educação básica. Nossa análise concentrou-se na interpretação das memórias dessas entrevistadas, organizadas em torno de temáticas específicas.

Apresentamos a seção *A escola e o currículo na voz das protagonistas* na qual compartilhamos nossas análises, fundamentadas nas categorias identificadas nos documentos examinados a partir das narrativas das mulheres que vivenciaram a experiência educacional em uma instituição religiosa católica, destacando aspectos relevantes de suas trajetórias formativas. Essas análises são baseadas na categoria histórica representações (Chartier, 2002), estabelecendo um diálogo entre essa categoria e os conceitos de cultura escolar, currículo e formação política.

A seção está organizada em duas subseções: primeira, a escola na lembrança das mulheres, em que apresentamos as características do instituto lembradas por elas; segunda, as representações sobre o currículo escolar sempre no período em que cada uma realizou o Curso Magistério.

5.1 A Escola na Lembrança das Mulheres

Nesta subseção, "A Escola na Lembrança das Mulheres", exploramos as memórias e percepções das entrevistadas sobre sua experiência educacional no Instituto Maria de Mattias, com foco em diversos aspectos da instituição que marcaram suas trajetórias. Serão analisadas,

inicialmente, as características da escola, incluindo sua localização e infraestrutura, fornecendo um panorama do ambiente físico e geográfico onde as alunas vivenciaram sua formação. Em seguida será abordada a estrutura administrativa da escola e a atuação das/dos docentes, destacando a organização interna e o papel das/dos educadoras/es na formação das alunas; o tratamento entre alunas e alunos, com foco nas percepções de gênero e nas dinâmicas sociais que configuraram a experiência escolar das mulheres, evidenciando possíveis desigualdades ou práticas inclusivas presentes no cotidiano educacional. A subseção também refletirá sobre a política social da escola, investigando como os valores e práticas institucionais influenciaram a formação das estudantes. Por fim, apresentaremos as lembranças sobre as normas e padrões estabelecidos no Instituto e a questão do pertencimento ao ambiente educacional.

5.1.1 Características da escola: localização e infraestrutura

A estrutura do colégio Maria de Mattias, ao longo dos anos, passou por diversas transformações, refletindo tanto o crescimento da cidade quanto o compromisso das religiosas com a educação e o bem-estar dos alunos. As entrevistas com ex-alunas revelaram a importância do cuidado com os espaços, que sempre foram mantidos limpos, organizados e agradáveis. A estrutura, no entanto, passou por diferentes fases, desde um prédio mais simples até a construção de um novo edifício, que proporcionou um ambiente mais confortável e adequado para o aprendizado.

De acordo com as mulheres entrevistadas, a escola sempre foi localizada no mesmo endereço, na rua Coronel José Porfírio próximo à Igreja Catedral Diocesana do Xingu, também conhecida como Paróquia Sagrado Coração de Jesus. Quanto à estrutura, passou por várias reformas e transformações. Uma das características mais marcantes da escola era a organização e a limpeza dos espaços. Elas relataram que a escola era de alto e baixo, espaçosa e que havia cantina, quadra de esporte e biblioteca. Algo em comum nas respostas das entrevistadas é que todas três se lembram com carinho do jardim e da organização e limpeza da escola.

No início da década de 1980, apesar de bem organizada, a escola ainda não tinha uma estrutura como a atual. Ana Mileo, recorda que havia um

[...] corredor, onde a gente estudava em cima, tinha um espaço grande por onde a gente passava. A gente subia e descia para ir à cantina. [...] A biblioteca ficava embaixo, e a estrutura era mediana. Não era como a de hoje, nem como a primeira

(informação verbal).

A professora Ivonete Coutinho comentou sobre a disposição estrutural da escola, em que as salas de aula eram localizadas no andar superior, enquanto no térreo funcionavam os setores administrativos e um pátio de convivência. Com afeto e riqueza de detalhes, ela relembra a organização e o zelo dedicados aos espaços do IMM, destacando por exemplo, a constante limpeza dos ambientes e o cuidado especial com o jardim, mantido com esmero pelo jardineiro Walter, conforme relato a seguir.

[...] Sempre eu recordo de uma organização. Muita limpeza, da cantina, da quadra de esporte da educação física, do jardim sempre muito bem cuidado, me lembro do Walter que era nosso jardineiro, sempre muito cuidadoso dos espaços. E as salas de aula, porque a gente estudava em cima [...] Era uma escola muito organizada. De altos e baixos e a gente estudava no alto. [...] crucifixo tinha nas salas” (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Em suas memórias, a professora destaca dois elementos que se entrelaçam e representam essa intersecção entre o ambiente escolar e o religioso: o crucifixo nas salas, e o uso obrigatório da farda, com cores específicas, primeiro nas cores vinho e branca, depois vinho e bege. Quando recorda do uso da farda, ela demonstra que era uma obrigatoriedade que gerava um senso de pertencimento entre as/os alunas/os.

[...] é tanto que a gente se apegava a farda. Todo mundo de farda. Aquela cor vinho, a camisa branca, depois bege, teve duas cores (Ivonete Coutinho, informação verbal).

A professora Sônia Portugal recorda da escola com muito carinho, destacando as diferenças existentes no prédio em dois momentos distintos, o antigo e o novo prédio. Inicialmente, estudou em um edifício provisório, com salas de madeira e um corredor apertado, o que tornava o ambiente menos confortável. Contudo, ao participar da inauguração do novo prédio, ela ficou impressionada com a qualidade das novas salas, bem iluminadas e arejadas, e com o cuidado nos detalhes, como o jardim e a limpeza constante. Sônia também relembra momentos simbólicos, como a proibição de arrancar flores do jardim, e como a organização e o ambiente limpo contribuíam para uma experiência escolar agradável e inesquecível.

[...] então, eu estudei numa escola velha que as salas eram de madeira, se não me engano. Um corredorzinho cheio de sala que a gente escutava, num era tão confortável. Mas, eu fui para o prédio novo. Eu participei da inauguração do prédio novo, das salas novas. E era um prédio né [...] de jardim no primeiro andar. E no

segundo andar né... e com salas muitos confortáveis, janelas, a iluminação suficiente e tudo perfeito, tudo maravilhoso. Assim, a gente sentia muito bem naquela escola. [...] sempre muito limpinha. Nunca uma coisa fora do lugar... flores plantadas. Na frente um jardim e não podia arrancar flores (Sônia Portugal, informação verbal)

De acordo com a entrevistada, para que a organização da escola fosse mantida de forma constante, os alunos também tinham um papel ativo na limpeza do ambiente. Eles se organizavam em equipes, com um revezamento diário para garantir que cada espaço da escola fosse cuidado adequadamente. Além dessa limpeza cotidiana, havia uma limpeza geral mensal, em que todos os alunos se uniam para realizar um trabalho mais detalhado, assegurando que todos os cantos da escola estivessem impecáveis. Esse envolvimento ajudava a manter o ambiente limpo e agradável e criava um senso de responsabilidade e pertencimento entre as/os alunas/os, que passavam a valorizar ainda mais o espaço onde estudavam.

[...] então, quando a gente saía, a gente já deixava a sala limpinha. [...] tudo organizado. E tinha uma sexta feira por mês que a gente lavava as salas. As aulas terminavam sexta feira mais cedo e a gente lavava as salas. A gente passava um pano nas mesinhas, nas carteiras que eram de madeira na época né? Deixava o quadro apagado, deixava tudo perfeito! Tudo perfeito! A gente fazia coleta, fazia bingos para colocar cortinas nas paredes. Eu me lembro né que... é...era tudo organizado. Tudo perfeito. Tudo maravilhoso. Tinha o chefe de sala, o chefe social, chefe de esporte, chefe religioso. Eu me lembro desses. Cada chefe tinha suas preocupações, colaborava com o professor, monitor da sua turma (Sônia Portugal, informação verbal).

É importante refletir sobre as intenções por trás da escolha do local para a construção do IMM. Afinal, qual é o significado de uma escola confessional católica estar situada próxima a uma igreja católica ou a um convento?

Observa-se que a localização do Instituto, nas proximidades da Igreja Catedral, da residência dos padres e do convento das freiras, reveste-se de um significado simbólico que reforça a dimensão religiosa do espaço. Essa disposição espacial favorece a articulação e a proximidade entre os indivíduos que frequentam esses ambientes, criando uma rede de sociabilidade ancorada na vivência religiosa. Ademais, a própria denominação da praça, que homenageia uma figura religiosa, contribui para a construção de um ambiente marcado por valores e práticas religiosas, evidenciando a intencionalidade na conformação desse território. Ou seja, a proximidade de uma escola confessional católica com uma igreja ou convento carrega um significado simbólico, prático e intencional. Em termos simbólicos, essa proximidade reflete a intenção de integrar a formação acadêmica com os valores e ensinamentos religiosos. Sendo parte de uma instituição religiosa, o Instituto busca proporcionar uma educação que não só ensine matérias convencionais, mas também forme o

caráter dos alunos com base nos princípios católicos, como a moral, a ética cristã, a espiritualidade e a fé.

Além disso, essa proximidade facilita a prática de rituais religiosos, como missas e outras celebrações, sendo parte da rotina escolar, permitindo que os alunos participem de momentos de reflexão espiritual. A presença de uma igreja ou convento nas proximidades também pode reforçar a ideia de uma educação voltada para o serviço à comunidade, como é tradicional nas escolas católicas, especialmente em relação à formação de valores cristãos de solidariedade, caridade e compromisso com os outros.

Do ponto de vista prático, a localização da escola perto de uma igreja ou convento permite um acesso mais fácil e direto a recursos espirituais e religiosos, como apoio pastoral, eventos religiosos e a participação em programas de formação de jovens, muitas vezes organizados pela própria comunidade religiosa.

5.1.2 A estrutura administrativa do instituto e a atuação das/dos docentes

Sobre a direção da escola, nossas fontes informam que a escola era dirigida por mulheres. Havia apenas “diretoras. Todas eram professoras e religiosas. Porque a escola era vinculada, é vinculada à Igreja Católica, né?” (Ana Mileo, informação verbal). Com vínculos religiosos, elas tanto desempenhavam papéis educativos quanto administrativos.

[...] tinha duas diretoras, uma era a irmã Clenis como eu já falei e outra era a... a irmã Regina... não, não me lembro quem era a outra não... a irmã Rosa Teles, a irmã Rosa Teles (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Quanto ao questionamento sobre a presença de docentes masculinos e femininos e qual a formação que tinham, há uma diversidade de experiências no processo de ensino. Os relatos apontam que “a maioria eram professoras e tinham feito o magistério. E tinha o adicional que eles chamavam na época. Não era o ensino superior, era como se fosse uma licenciatura curta” (Ivonete Coutinho, informação verbal).

[...] Eu me lembro que tinha professoras e professores. E me lembro, professora de matemática Raimunda Mota. (...) A Vanda Peixoto, professora de história também não me garanto se era formada ou não ou se estavam estudando (Sônia Portugal, informação verbal).

Destaca ainda que além das professoras, havia profissionais de outras áreas que atuavam como professores, como o Doutor Claudio, um médico que também exercia a

docência na escola.

[...] O Dr. Claudio como ele é médico, aí ele foi nosso professor, não sei como era a formação dele. Acho que ele não tinha outra formação não, só medicina mesmo. [...] ele ministrava disciplina, por sinal foi uma disciplina muito boa (Ana Mileo, informação verbal).

Havia também professores em formação e religiosos que atuavam como docentes.

[...] o Dr. Erwin foi nosso professor...professor de psicologia. (Ana Mileo, informação verbal).

[...] E tinha professores bem pouco que era o professor Olivani e o professor Odair. E acho que o irmão Adelino que dava ensino religioso, uma coisa assim (Ivonete Coutinho, informação verbal).

[...] É eu me lembro que tinha um professor de Inglês, Eupidio. Ele também era formado, tinha faculdade, era de Belém e morava por aqui. Eu me lembro que alguns professores que moravam aqui faziam um curso, mas eu não me lembro qual era o curso. O Olivani estava se formando ou era formado, não sei qual faculdade, mas, ele estudava na época (Sônia Portugal, informação verbal).

Outras figuras marcantes foram as freiras que, segundo as entrevistadas, possuíam magistério e formação superior e ministravam várias disciplinas.

[...] Regina, professora de português e de inglês. Ela dava aula nas duas disciplinas. Ela era formada, que ela era irmã, era religiosa. E aí nós tínhamos a professora Gadelha que ela era lá do Ceará. Ela também era formada. [...] Ela ministrou a disciplina para nós referente, eu não sei se era didática, era uma disciplina específica da área do magistério. [...] Tem também a professora Rosa Telles, [...] para mim foi uma professora maravilhosa, ela dava aula de História, História da educação (Ana Mileo, informação verbal).

[...] Eu me lembro muito bem que os professores formados [...] eram as freiras. A irmã Glória, a irmã Áurea. A irmã áurea trabalhava Psicologia da Educação. [...] Mas, era isso. Eu tenho certeza que quem era formada e tinha capacitação em nível superior, essas eram as freiras. Isso era garantido (Sônia Portugal, informação verbal).

A presença de professores e professoras com diferentes formações reflete a diversidade de abordagens pedagógicas adotadas pela instituição, que envolvia tanto profissionais com formação acadêmica formal quanto religiosos com vasto conhecimento em suas áreas de atuação.

5.1.3 A política social da escola

O documento analisado demonstra que quanto à cobrança de taxas escolares, variava. Mesmo sendo uma “taxa simbólica”, havia pagantes e não pagantes, a depender de critérios

definidos na administração escolar. Essas práticas adotadas por essa escola, por um lado, refletiam a necessidade de arrecadação para cobrir custos operacionais, até porque a escola funcionava em regime de convênio com o Estado. Mas, também havia os princípios religiosos de acolhimento adotados pela instituição que orientavam a educação.

[...] o Instituto Maria de Mattias era conveniado. O nome da escola na época era Escola em Regime de Convênio - ERC Instituto Maria de Mattias. Então cuidava da escola, dos alunos, tanto o Estado que pagava os professores como a Instituição. A congregação das irmãs que é que fazia algo a mais. Tinha algo a mais, entendeu? Tinha algo a mais que era por conta das irmãs. Não a questão financeira, mas, a questão de aperfeiçoamento, de cuidado, do ensino. Então eram duas instituições que cuidavam no Instituto Maria de Mattias (Sônia Portugal, informação verbal).

As entrevistas realizadas com ex-alunas proporcionaram uma visão ampla e diversificada sobre as diferentes experiências relacionadas às taxas escolares, destacando como a interação e a relação com a instituição educacional influenciavam diretamente o valor pago pela educação. As participantes compartilharam suas percepções de como as condições financeiras da escola, as políticas institucionais e até mesmo o tratamento individual recebido afetavam os custos diretos e a forma como se davam as negociações e possibilidades de isenção ou parcelamento das taxas. Essas narrativas evidenciam que o custo da educação ia além da quantia monetária exigida, envolvendo também fatores subjetivos e contextuais que, de alguma maneira, moldavam a percepção das alunas sobre o valor investido em sua formação.

Duas das entrevistadas relataram que pagavam uma taxa que elas chamam de “simbólica” ou “social”. Um valor modesto que servia para cobrir parte dos custos administrativos da escola, como por exemplo comprar material de limpeza ou de escritório. Essa contribuição, no entanto, não representava um grande fardo financeiro para as famílias, sendo encarada como uma forma de colaboração acessível. Muitas vezes, as taxas eram ajustadas de acordo com a condição financeira das famílias, visando garantir que o acesso à educação fosse possível para um número maior de estudantes, sem comprometer os princípios de inclusão e solidariedade defendidos pela instituição religiosa. De acordo com Ana Mileo, “era uma taxa mínima, uma taxa simbólica, mas não lembro o valor exato. Era para ajudar nas despesas, como energia e limpeza do ambiente”.

Por outro lado, uma das alunas com vínculo religioso com a congregação das Irmãs Franciscanas afirmou não se recordar de ter realizado pagamento referente à taxa escolar durante o período em que estudou. Esse relato sugere que no caso dessa escola, o apoio da congregação religiosa à educação das alunas poderia isentar as/os estudantes de custos

financeiros diretos. Essa prática demonstra que na referida instituição, o aspecto religioso e a missão educacional estavam integrados, de modo que dependendo da realidade social dos estudantes, a cobrança de taxas tornava-se secundária, priorizando o acesso gratuito e inclusivo à educação. Isso estava alinhado aos valores de assistência social da congregação, como fica evidente na fala de uma das professoras.

[...] não me lembro se pagava mensalidade. Acredito que não porque eu nunca paguei. A não ser que o convento tinha alguma taxa, mas, eu acredito que não (Ivonete Coutinho, informação verbal).

No que tange ao perfil socioeconômico das/os alunas/os que frequentavam a escola, as respostas revelam a existência de um panorama variado sobre o público da instituição. As memórias das professoras trazem olhares diferente sobre essa temática. Todas concordam que havia pessoas de condições financeiras diferente. No entanto, a partir das respostas percebemos que elas ressignificam essa vivência. Ana Mileo, por exemplo, relembra que a escola recebia estudantes “de todas as condições financeiras”, tendo em vista que a entrada na referida escola era mediante o processo seletivo que avaliava conhecimentos e não poder econômico.

A lembrança compartilhada por Ivonete Coutinho revela uma reflexão profunda sobre as desigualdades que coexistiam dentro do ambiente escolar. Embora o discurso institucional da escola apresentasse uma suposta orientação voltada para o atendimento ao público mais vulnerável, na prática, essa premissa se mostrava imprecisa. De fato, a realidade era muito mais complexa e marcada pela diversidade do perfil dos estudantes. A diferença entre os alunos mais favorecidos e os menos favorecidos ficava evidente em vários aspectos do cotidiano escolar, como por exemplo nos tipos de materiais escolares utilizados, que variavam de acordo com as condições econômicas das famílias, e até mesmo nas escolhas de calçados usados pelas/os estudantes, que refletiam diretamente as disparidades financeiras.

Essa divisão social e econômica se manifestava de maneira clara no dia a dia da escola, onde a convivência entre alunas e alunos de diferentes contextos financeiros não acontecia de forma homogênea. Para aqueles que possuíam melhores condições, o acesso a materiais de qualidade superior, ainda que as vestimentas fossem padronizadas, essa divisão social se apresentava onde fosse possível, no caso em questão eram os calçados que os diferenciavam.

A fala de Ivonete, que se identifica como pertencente à classe social menos favorecida, é emblemática neste contexto porque ela aponta diretamente para essa divisão revelando que,

apesar de um discurso institucional que pretendia homogeneizar os alunos em uma categoria de vulnerabilidade, a prática escolar revelava um cenário de segmentação socioeconômica clara. Esse cenário de pulverização entre as diferentes condições financeiras dos estudantes refletia a realidade estudantil em que há uma diversidade de público. Ela afirmou que

[...] era de condição pobre e o restante eram filhos de militares, comerciantes, médicos, sabe? E, sempre tinha o material bom, bons livros. Então, [...] não sei como era a seleção, só sei que as aulas eram tranquilas. Só que a gente percebia a distinção porque a gente não tinha o mesmo sapato bonito, a mesma farda. Era entre o tênis bom e o tênis usado, entendeu? Entre o material escolar nós sabíamos que nós eramos diferentes (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Sônia Portugal também relembra que a escola recebia estudantes de diferentes condições financeiras, desde aqueles mais favorecidos economicamente até os que enfrentavam dificuldades extremas, a ponto de campanhas serem organizadas para auxiliar na compra de materiais e até de cestas básicas. Esses depoimentos evidenciam a complexidade do perfil socioeconômico da escola e o esforço para promover a inclusão, mesmo diante das disparidades financeiras.

[...] A escola recebia de várias condições financeiras. Eu me lembro que eu era carente, migrante da Transamazônica e, assim, a gente passava até necessidade quando nós viemos aqui para rua né. Mas...eu me lembro de ter estudado junto [...] com pessoas filhos de classes, de famílias bem de vida em Altamira. E era, era de todas as condições sociais. Mas, na hora de colaborar, colaborava, quem tinha mais. [...] e quem tinha menos, às vezes ficava sem colaborar. [...] Eu me lembro muito da campanha do uniforme. Quando a gente ia sair do IMM doava o uniforme porque aparecia alguém que não tinha condição e já recebia uniforme. E me lembro também que muitas vezes a gente fazia campanha de cesta, na época não chamava cesta básica, chamava arrecadação de alimentos para doar pra famílias mais carentes. Mas... eu me lembro muito bem de pessoas de classe média, de classe alta estudando junto comigo. Então, era de todas as condições sociais (Sônia Portugal, informação verbal).

A partir do documento analisado percebemos que as pessoas que estudavam no IMM eram de várias condições financeiras, não havia um único público específico. O ingresso na escola ocorria por diferentes formas, que refletiam a maneira como a administração escolar lidava com as particularidades de cada família e seu respectivo o contexto social na época. Identificamos três maneiras que as alunas lembraram como possibilidades acesso à vaga na referida escola: o processo seletivo, vínculos religiosos e diretamente na escola com as religiosas administradoras. Esses métodos evidenciam as particularidades da escola e a maneira como a instituição religiosa exercia influência no cenário educacional naquela época na cidade de Altamira.

Ana Mileo mencionou que no final da década de 1970 havia um processo seletivo com provas de matemática e língua portuguesa e existia uma nota de corte que os candidatos precisavam atingir para conseguir ingressar na escola. Ou seja, o processo seletivo formal era uma das maneiras mais comuns de ingresso nas duas escolas existentes na cidade naquela época. Nesse modelo, as/os candidatas/os eram avaliadas/os com base em critérios específicos de desempenho acadêmico e aptidão, o que implicava uma seleção rigorosa para garantir que apenas as/os alunas/os com determinadas qualificações fossem admitidas/os. Essa forma de acesso refletia a preocupação das escolas em manter determinados padrões de ensino, buscando selecionar discentes que se destacassem no ambiente escolar. Ela afirmou que para

[...] entrar no Maria de Mattias, aí era assim: você tinha de fazer uma prova para entrar no Maria de Mattias. Porque era assim: nós tínhamos duas escolas que ofereciam ensino médio, né? A gente chamava de segundo grau. E tinha uma que era o magistério e tinha outra que era o Polivalente. Para entrar nos dois, você tinha de fazer prova, porque não tinha vaga para todo mundo. Aí, eu fiz a prova e passei para ir para o Maria de Mattias [...] Fui fazer magistério lá. Terminei em 81. [...] Era uma prova normal, viu? Matemática, português. Me lembro que eram duas provas e que a gente fazia e tinha uma nota. Não me lembro quanto era a nota. Parece que era 8 ou 7. Aí eu passei e eu fiz magistério (Ana Mileo, informação verbal).

Percebemos também que o vínculo religioso foi outro fator determinante para o ingresso. É o caso da professora Ivonete Coutinho que relatou que seu ingresso na escola ocorreu por intermédio do seu vínculo com religiosas da Congregação Franciscana que facilitou seu ingresso no IMM “em 1984 pra fazer o magistério” (Ivonete Coutinho, informação verbal). Compreendemos que nesse contexto, a conexão com a religião facilitou o acesso à educação, já que a entrada na instituição estava associada ao envolvimento com a comunidade religiosa local.

Outra forma de ingresso identificado foi por meio de acesso direto de familiares com as religiosas que administravam a escola. Nesse caso, não havia necessidade de seguir processos seletivos formais, como afirmou Sônia Portugal:

[...] meu ingresso no Instituto Maria de Mattias que foi em 1986, ele foi assim, muito esperado pela família e muito preparado também pela família. É, minha família, é uma família de imigrantes que veio pra Transamazônica no início da década de [...] a gente morava em Medicilândia. E, lá em Medicilândia estudamos somente até a oitava série na época e não tinha mais escola [...] É em 1984 meu pai já tinha vindo em Altamira e já tinha visitado a escola Maria de Mattias, já tinha ido lá com as irmãs para ver a questão de vagas. [...] porque a intenção era em 1984, né, quando eu terminei era ter vindo para cá, mas o dinheiro não dava para comprar casa. Mas, ele já deixou com as irmãs garantido a vaga. Então, em 85 meu pai veio e comprou uma casa na rua Coronel José Porfírio, bem próximo do Instituto Maria de Mattias. Nós chegamos aqui uma semana antes do Natal, 1985, e ele já foi fazer a matrícula e começamos estudar no início de 1986 no Instituto Maria de Mattias. Eu e

minhas irmãs (Sônia Portugal, informação verbal).

5.1.4 Percepções sobre equidade nas relações educacionais

Questionamos se elas se lembravam se havia distinção entre os alunos e as alunas em termos de exigências, seja com o uniforme, a postura, ou com as práticas de formação. Elas relembrou que a instituição mantinha um padrão rigoroso e todos, independentemente do gênero, eram cobrados igualmente, tanto para o uso do uniforme quanto para a participação nas atividades. Lembraram-se de momentos em que a própria diretora ou outra responsável estava na porta, garantindo que apenas as/os alunas/os com o uniforme completo, padronizado, pudessem entrar. Elas afirmaram que a exigência era para todos discentes, inclusive, destacam que houve períodos “em que a irmã, alguém, não sei se era a própria diretora que ficava na porta. Só entrava mesmo quem estava com o uniforme completo, padronizado” (Ana Mileo, informação verbal). Ou seja,

[...] não havia distinção de gênero, meninos assim e meninas assim, não. Havia uma discussão de formação e educação para todos. Não havia essa questão de mulheres e homens diferenciada não (Maria Ivonete, informação verbal).

Sônia Portugal reforçou que no Instituto não havia discriminação de gênero, pois a formação e a educação eram pensadas de maneira igualitária para todas e todos. Ela destacou que pelo fato de a instituição carregar o nome de uma figura feminina que lutava pelos direitos das mulheres, isso influenciava positivamente o ambiente educacional, promovendo a participação feminina. Esse contexto favorecia o crescimento e a igualdade entre os gêneros, incentivando as mulheres a se engajarem plenamente nos processos educativos, sem distinções em relação aos homens, contribuindo para uma formação mais inclusiva e justa. Para ela, tudo no ambiente educacional era pensado para todas e todos sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, afirmou categoricamente que não havia

[...] discriminação contra as mulheres. Eu até acho que talvez as mulheres estariam mais à frente da política lá no Instituto Maria de Mattias por causa da Maria de Mattias que era uma mulher, então o incentivo à participação feminina, ao crescimento. Na época a gente não usava essa palavra que é utilizado hoje ‘o empoderamento’, mas lá era forte. Não existia a questão do masculino, não tinha vez, de jeito nenhum. Era o feminino que era incentivado mesmo e era valorizado. Tudo [...] igualdade, era igual e justo (Sônia Portugal, informação verbal).

Ao solicitarmos que comentassem sobre a rotina das alunas e dos alunos durante os intervalos, as suas lembranças nos revelaram que essas práticas variavam conforme o horário

das aulas e a época. Duas situações, em particular, chamaram nossa atenção: primeiro, quanto ao horário de oferta do curso que no início da década acontecia no horário noturno e depois apenas no diurno; e quanto às atividades permitidas no horário do intervalo, primeiramente mais limitadas e depois mais diversificadas.

Ana Mileo, que estudou no período noturno no início da década de 1980, relatou que a escola era extremamente rígida quanto aos horários e que até mesmo durante os intervalos havia uma orientação específica sobre como aproveitar o tempo, incentivando as/os alunas/os a se dedicarem aos estudos. Nesse contexto, era comum que as/os estudantes fossem orientadas/os a se dirigir à biblioteca, demonstrando um ambiente mais disciplinado e controlado. Além disso, segundo ela, havia uma ênfase na organização e aproveitamento dos intervalos de forma produtiva, refletindo a atmosfera de maior controle daquela época. Ela afirmou que havia

[...] horário certo para entrar e para o intervalo. No horário do intervalo, né...a gente tinha a opção... eles incentivavam a gente a ir para biblioteca... fazer leitura, né... porque lá sempre teve espaço grande embaixo e a gente fazia isso... tanto é que a gente não tinha como sair [...] (Ana Mileo, informação verbal).

Num segundo momento, as lembranças de duas outras professoras, que estudaram entre meados e o final da década de 1980, revelaram uma mudança nas práticas escolares, oferecendo novas possibilidades para as/os alunas/os. A começar que os cursos passaram a ser diurnos e embora a exigência de permanência dentro dos muros da escola permanecesse, as atividades durante os intervalos começaram a se diversificar. No entanto, uma regra comum entre todos os relatos era a proibição de sair da escola durante esse período, o que implicava que todas as atividades aconteciam dentro dos limites da instituição.

[...] Bom, nós íamos para quadra. Não pudemos ir para praça, nem podia ir para o rio, porque se deixasse, a gente ia ali para beira do cais, porque você sabe como é jovem (Ana Mileo, informação verbal).

Identificamos que embora o intervalo representasse um curto período na rotina diária das estudantes, elas relembrou como um momento singular na formação, sendo sempre marcado por atividades voltadas para o estudo, com um forte incentivo à leitura por meio das "orientações" para que usassem esse tempo para frequentar a biblioteca. No entanto, também existem lembranças que trazem uma sensação de leveza e descontração uma vez que, para algumas, o intervalo era um momento de atividades mais calmas e interações sociais.

As entrevistadas afirmaram que valorizavam intensamente os momentos de interação

pessoal e descontração. Apesar disso, havia também aquelas que imergiam em seus mundos de leitura prazerosa, muitas vezes preferindo a solidão à convivência social.

Em nossa análise destacamos três espaços que variavam de acordo com o perfil econômico das discentes, conforme refletido em seus discursos sobre o momento do intervalo: a cantina, a biblioteca e a quadra de esportes. A cantina era o local mais frequentado por pessoas que tinham condições financeiras e podiam comprar lanches. Já as demais, que não podiam adquirir esses lanches, optavam por outras atividades, buscando a quadra de esportes ou a biblioteca como alternativas para aproveitar o intervalo. Essa situação fica evidente quando a professora afirmou que

[...] Então a gente ia para quadra, tinha a cantina, tinha merenda, geralmente, vendia alguma coisa. Quem tinha condição de comprar, comprava alguma coisa; quem não tinha não comprava. Ali nós ia para quadra conversar, é... tinha uma amiga minha a Derniete, que tocava violão, a gente ia cantar. Eu geralmente ficava nessa parte. Ou então trazia livros para ler. [...] Tinha outras pessoas que faziam outras coisas. Porque ela era da mesma classe social que eu. Outros talvez fossem comprar coisas. Nós não, nós ficamos por ali, e aí ela tocava música e tudo. E a gente ia conversar sobre... naquele tempo a gente conversava muito, sorri muito (Ivonete Coutinho, informação verbal).

5.1.5 Padrões e normas do Instituto

As entrevistadas recordaram claramente que as normas e padrões comportamentais no Instituto Maria de Mattias eram bastante rigorosos, especialmente no que dizia respeito à vestimenta e à apresentação pessoal, como por exemplo a exigência de uso do uniforme, que deveria estar sempre impecável, com as roupas bem lavadas e apresentáveis. Essas regras refletiam a ênfase da instituição na disciplina e no cuidado com a aparência, considerando-as como componentes importantes da formação das discentes. O cumprimento dessas normas visava à organização e à construção de um padrão de conduta que reforçava o compromisso da escola com a ordem e a imagem de seus discentes. Essas memórias ficam visíveis nos discursos das entrevistadas.

[...] Sim. Por exemplo, eu lembro bem a questão da vestimenta, por exemplo. Que a gente tinha de vestir de acordo com [...] Todo mundo tinha de vestir uniforme, né. Mesmo as grávidas. Estou falando as grávidas porque eu já estava no segundo filho. O primeiro tinha falecido e aí a diretora dizia que mesmo grávida, você tinha de arranjar farda e aí você tinha de calçar meia e sapatos. Nada de uinhas bonitinhas, feitinhas, né? (Ana Mileo, informação verbal).

A partir dos relatos dessas mulheres, entendemos que o uso de meia e sapatos era

obrigatório para todos as/os discentes. Mas, é importante ressaltar que para as mulheres havia uma exigência adicional quanto ao cuidado com o penteado e o uso de sutiã. Elas destacaram que, mesmo em ocasiões fora do ambiente escolar, como festividades, era esperado que as alunas se vestissem de maneira adequada, o que incluía a escolha de roupas formais e a preservação da imagem de disciplina e respeito. Observe a fala a seguir de uma das professoras.

[...] Nós tínhamos que ser sempre bem-comportadas na vestimenta. [...] inclusive, quando era festividade, que não era na escola, a gente tinha que ir com roupas adequadas. [...] sempre manter a farda limpa, era o cuidado que as irmãs tinham, pediam para gente lavar, botar para secar. O uso do sutiã, o cabelo bem penteado, você está bem apresentável. Então, nós éramos vistas como uma pessoa que onde nós fôssemos, nós tínhamos uma referência (Ivone Coutinho, informação verbal).

Todas as entrevistadas mencionaram, por exemplo, que não poderiam entrar na escola sem o uniforme. O Uniforme completo incluía blusa com slogan da escola, calças ou saias e tênis, o que refletia a preocupação da instituição em manter uma imagem de seriedade e conformidade. Essas normas visavam, além de garantir uma apresentação adequada, estabelecer uma referência de comportamento e disciplina para as/os estudantes, que eram constantemente orientadas/os sobre a importância de estarem sempre bem-apresentadas/os e comportadas/os. Segundo elas, o

[...] uniforme era impecável. Blusa do Instituto Maria de Mattias, na época em que eu estudei já podia usar calças. As mulheres já podiam usar calça, né? Lá em casa, nós optamos por usar calça. [...] Tinha o tênis e tinha a meia também, entendeu? Tinha o tênis e tinha a meia e tinha a calça, podia usar saia também na época. Saia pinçada. Já existia também aquela saia justa. mas, nós, a nossa família, usava calça. Não podia entrar sem uniforme! Não entrava sem uniforme, sem uniforme não entrava. (Sônia Portugal, informação verbal).

Perguntamos se existiam formações ou conhecimentos recebidos na instituição que refletiram de alguma forma em suas experiências profissionais. Elas afirmaram que a formação recebida foi fundamental para a atuação em suas carreiras. Além dos conhecimentos técnicos específicos, destacaram que aprenderam a importância de comportamentos e posturas adequadas no ambiente de trabalho. Segundo elas, esse aprendizado foi importante para a adaptação ao mercado profissional, pois contribuiu para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e para a construção de uma postura ética e responsável no desempenho de suas funções. Para elas, a escola forneceu

[...] não só a formação de conhecimento científico, que é da área propriamente dita,

mas também as regras, também, que são muito boas. A gente sabe que nem tudo... A gente sabe que tem de ter uma organização nas escolas, né. Por que o Maria de Mattias era diferenciado, né? Por conta da organização. E é o que faz a gente crescer enquanto pessoa, enquanto profissional. Se você não tiver organizado, se você não tiver segura para você participar, aí fica difícil. Mas, eu trago essa questão para minha vida, essa questão da organização, do respeito, do aprendizado, da solidariedade (Ana Mileo, informação verbal).

Suas memórias nos conduzem ao entendimento de que a instituição não se limitou a ensinar apenas o domínio do conteúdo acadêmico, mas também a importância de se comportar de maneira profissional, com uma postura respeitosa e consciente das normas do ambiente. Ressaltaram que os ensinamentos sólidos em ética, comunicação e adaptação ao contexto foram essenciais para seu desenvolvimento profissional, permitindo que se destacassem como referências em sua área de atuação. Essa formação abrangente favoreceu a construção de uma postura confiante e competente, reconhecida pelas diversas instituições onde atuaram como educadoras. No fragmento abaixo destacamos a fala de uma das professoras que afirmou que as pessoas que estudavam na instituição eram vistas como pessoas de referência e:

[...] isso reflete na nossa postura de referência profissional. Tem pessoas que precisam chegar numa instituição e precisa alguém dizer: olha não vem com esse short, a gente aprendeu a se adequar ao ambiente de trabalho. Isso era bastante trabalhado. Isso inclusive era ensinado, como metodologia, por exemplo, que tipo de roupa tinha de se apresentar, como forma de falar, postura, às vezes os alunos vão e ficam todos assim sentados, a postura curvada, era mascando chiclete, não podia mascar chiclete, ficar com balinhas. Não. Tinha de falar bem, se expressar, olhar para frente, então isso refletiu e isso contribuiu fundamentalmente para mim. Em apresentação de concurso, mesas e tudo. E o que me fez hoje ser uma profissional de referência como eu sou (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Sobre normas e práticas, Julia (2001) argumentou que elas não podem ser analisadas sem considerar o papel dos profissionais responsáveis por seguir essas orientações, ou seja, as/os docentes, tanto as/os professoras/es das séries iniciais (que na época chamavam de ensino primário) quanto as/os demais educadores que utilizam os recursos pedagógicos destinados a facilitar a implementação dessas regras.

Destacamos o fato de que por trás de padrões e normas, como a exigência de fardamento completo, a expectativa de comportamento exemplar, a proibição do uso de roupas curtas, as falas baixas e até a proibição de discentes acessarem o ambiente educacional sem o uso de meia e sapatos, existem diversas intenções relacionadas ao controle, à manutenção da identidade institucional e à busca pela disciplina.

No entanto, essas normas se justificam com base em diversos aspectos que podem

motivar tais regras. Destacamos aqui algumas normas identificadas nas análises. Em relação à exigência de fardamento, ela tem como objetivo promover a uniformidade entre as/os alunas/os, evitando distinções visíveis de classe social, estilo pessoal ou status econômico. Isso ajuda a criar um ambiente onde todas e todos são tratados de maneira igual, sem que a roupa se torne um fator de diferenciação ou exclusão. Um exemplo disso é que, quando a escola permitiu a escolha de calçados variados, as alunas perceberam que isso gerava uma diferença social entre elas.

Além disso, normas como a proibição de roupas curtas ou o controle sobre o tom de voz refletiam a preocupação da escola com os valores morais e comportamentais que ela desejava transmitir. Ousamos dizer que essas regras buscavam promover a modéstia, o respeito mútuo e o autocontrole, alinhando o comportamento das/dos alunas/os aos ensinamentos religiosos da instituição.

As normas também estão relacionadas à reflexão sobre a conexão entre corpo e espiritualidade. As regras sobre vestimenta e comportamento revelam como a instituição orientava as/os alunas/os a lidarem com o corpo e a espiritualidade. A insistência em certos padrões de vestimenta e conduta refletia o desejo das religiosas de preservar a cultura institucional e a identidade da escola. Ao impor regras como o uso do uniforme, a escola reforçava a ideia de pertencimento a uma comunidade com valores e tradições específicas, e fortaleciam a coesão interna e a lealdade à missão da instituição.

Em resumo pode-se afirmar que essas normas indicavam que as alunas estavam em um ambiente controlado e disciplinado, no qual eram impostos os valores e princípios da instituição, tanto no âmbito moral quanto religioso.

5.1.6 Diferenciais do instituto em relação às outras escolas estaduais

As entrevistadas destacaram a sensação de satisfação em estudar no IMM. Esses relatos destacaram que a satisfação se dava com a sensação de pertencimento a um espaço que elas afirmaram ter uma organização ímpar.

Um dos depoimentos ressaltou que o ingresso na instituição, por meio de um processo seletivo, era percebido como uma conquista em si. Para essa participante, a sensação de realização estava vinculada às distinções marcantes entre o IMM e a outra escola de ensino médio da cidade, especialmente no que se refere à estrutura física e à organização institucional. Ela explicou que por ser uma instituição com processo seletivo, as/os alunas/os desejavam muito essa vaga e ao conquistá-la sentiam uma forte sensação de pertencimento.

Ela afirmou que:

[...] estudar no Maria de Mattias... como a gente fazia prova de seleção, né? Então, a gente era escolhido, né? E saíram muitos professores. Acredito que na época [...] só tinha o Maria de Mattias de formação de professores. Então, assim... qual era a importância? Porque, como a cidade e a região sabiam que no Maria de Mattias as pessoas tinham referência... é... né, que era da Igreja... que tudo era correto, né? O pessoal falava assim, no Maria de Mattias tudo era correto, né? Tudo é certo, né? Então, a pessoa entra lá, quando sai, sai com a formação, né? (Ana Mileo, informação verbal).

Nas memórias de outra participante destacamos a ênfase dada à diferenciação da escola, que se destacava pela qualidade do ensino oferecido. Ela ressaltou que a instituição se diferenciava por contar com aulas práticas e uma excelente estrutura, aspectos que, segundo ela, eram raros em outras escolas. Além disso, a ela mencionou a exigência quanto à competência e assiduidade das/dos docentes, características que não eram tão comuns nas demais instituições de ensino da região, segundo ela. Essa combinação de fatores, como a qualidade do ensino, a infraestrutura e o rigor no acompanhamento das/dos docentes, contribuiu para uma formação sólida e diferenciada das/dos alunas/os. Veja a afirmação da professora a seguir:

[...] E acho que isso também diferenciava a escola Maria de Mattias de outras escolas [...] Até pela estrutura, que ela era mais estruturada, ela era melhor estruturada. Na exigência dos professores, da competência, da assiduidade, né? Então, também fazia o diferencial os alunos que estavam ali porque a gente primava por uma nota boa. Então, isso diferenciava muito das escolas estaduais pela qualidade do ensino (Sônia Portugal, informação verbal).

Por fim, uma terceira entrevistada mencionou que o diferencial do IMM também estava no ambiente escolar que era organizado, amplo e higienizado, além de seguir a proposta curricular do estado, mas com autonomia para implementar sua própria didática. Esses aspectos contribuem para a percepção de que o IMM oferecia uma formação diferenciada em comparação às escolas estaduais.

[...] E a gente percebia que tinha aquele cuidado a mais que era a parte das irmãs... das irmãs Adoradoras do Sangue de Cristo. E era diferente... a gente estudava lá e a gente percebia... parece que tinha mais aula, tinha mais compromisso, tinha mais organização, [...] tinha mais cuidado com os alunos, era diferente estudar no Instituto Maria de Mattias que as outras escolas que era só o estado. Lá o prédio, a conservação do prédio, as carteiras e tinha também aquelas taxas que as famílias pagavam que eram muito simbólicas [...] que melhoravam a infraestrutura da escola. [...] às vezes tinha reunião assim para comprar copo para merenda escolar, tipo melhorias. Eu me lembro que quando eu era aluna tinha a discussão para colocar uma televisão em cada sala (Sônia Portugal, informação verbal).

5.2 Representação sobre o currículo

Esta subseção tem como objetivo analisar de que maneira as participantes relembram os conteúdos curriculares abordados durante sua formação. Ao revisitar essas lembranças, apresentamos as representações que elas têm sobre o currículo escolar vivenciado e ao mesmo tempo como essas experiências formativas moldavam suas percepções e visões de mundo.

Esses relatos nos permitem refletir sobre as influências do currículo no desenvolvimento de suas competências profissionais, nas escolhas pedagógicas que fizeram, nas maneiras pelas quais o conhecimento adquirido as conectavam com o contexto sociocultural de sua época; e ainda permitem analisar como esse currículo contribuiu para a construção das suas identidades como professoras e para sua inserção no campo educacional, moldando, assim, tanto suas práticas quanto sua compreensão sobre o papel da educação na sociedade.

As questões levantadas nas entrevistas exploram aspectos da formação oferecida pelo IMM, com foco na utilização de espaços educativos, nas leituras adotadas e no papel do Estado na instituição. Para aprofundar essa compreensão solicitamos que as participantes compartilhassem suas experiências sobre as aulas no IMM, destacando se o ensino ocorria exclusivamente dentro das salas de aula ou se a escola fazia uso de outros espaços, como pátios, laboratórios ou áreas externas, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Essas informações são importantes para entendermos como a instituição organizava seu ambiente de ensino e de que maneira isso influenciava a formação das/os alunas/os.

Compreendemos que o currículo oferecido pelo IMM procurava, entre outros objetivos, orientar as alunas sobre o papel delas na sociedade e a importância de uma educação voltada para a moralidade e a cidadania. A análise dessas dimensões ajudará a entender como, para além da formação pedagógica, o IMM contribuiu para a construção profissional, preparando-as para o magistério e para o exercício ativo de sua cidadania em um Brasil que se redemocratizava.

5.2.1 Para além da sala de aula

Solicitamos que elas nos falassem sobre as aulas no IMM, se as aulas ocorriam apenas na sala de aula ou se utilizavam outro espaço para desenvolver o ensino. Obtivemos respostas que revelaram diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento do ensino no que tange à

utilização de espaço. Embora todas tenham compartilhado suas lembranças de aulas que ocorreram predominantemente em salas de aula, elas destacaram também a utilização de outros ambientes, como praça, ginásio, auditórios, refletindo a maneira como adotadas pela instituição para proporcionar uma vivência educacional.

Uma das entrevistadas recordou com clareza das aulas noturnas, que eram predominantemente focadas nas atividades dentro das salas de aula. No entanto, ela também mencionou que embora a maior parte do tempo fosse dedicada ao ambiente de sala de aula, havia momentos de outras experiências formativas, como palestras e atividades fora desse contexto. Ela destaca que embora o ritmo das aulas fosse mais centrado no ensino tradicional, essas outras atividades também desempenhavam um papel importante em sua formação. Como a própria entrevistada descreveu:

[...] E, por ser à noite, era mais sala de aula mesmo, né. Agora, tinha assim algumas palestras, por exemplo, eu me lembro, que eu te falei da formação, que eu não lembro se foi no primeiro ou no segundo ano, né (Ana Mileo, informação verbal)

As memórias delas também trouxeram informações que as atividades educacionais também se estendiam a outros espaços do instituto, como a biblioteca, a cantina e até a quadra de esportes. Por exemplo, observamos que durante o curso de “Educação para o lar”, as alunas frequentavam a cantina, onde recebiam parte de sua formação, ampliando o aprendizado para além do ambiente acadêmico convencional. Além disso, há um relato sobre aulas de educação artística que descreveu uma experiência inovadora, pois ocorria de forma prática e dinâmica, com atividades realizadas na quadra do instituto. Ela ainda lembrou que havia momentos de observação na praça, o que favorecia a percepção e o contato com o mundo ao redor, enriquecendo a formação das alunas, proporcionando uma interação mais direta e criativa. Embora não fosse uma prática constante, essas experiências fora da sala de aula representavam uma modalidade importante de ensino, que proporcionava um contato mais amplo com diferentes contextos e estimulava uma aprendizagem mais integradora. No relato a seguir percebemos pela fala da professora que havia aulas fora da sala de aula:

[...] às vezes na biblioteca. Como nós tínhamos na época educação para o lar, nós íamos até a cantina, lá nós tínhamos formação. Nós tínhamos educação artística também que a gente participava na quadra de algumas coisas. É, o próprio ir para praça observar, então nós tínhamos essa ciência, nós tínhamos esse contato também. Não era uma frequência, mas existia uma modalidade de sair da sala de aula (Ivone Coutinho, informação verbal).

Ainda acerca das aulas no instituto, destacamos outras memórias que sinalizaram para

a existência de um aspecto dinâmico durante sua formação, mencionando que além das aulas de artes realizadas em locais externos, era comum a frequência de discentes em eventos que, de alguma forma, as professoras e professores conectavam o conteúdo escolar com questões do mundo real, como por exemplo seminários e encontros voltados para temas ambientais e sociais. Esses relatos evidenciaram a diversidade e a riqueza das experiências vividas nas aulas onde o ensino ultrapassava os limites da sala de aula e se integrava a diferentes espaços e contextos, proporcionando uma aprendizagem mais ampla e conectada com a realidade.

Destacamos a seguir um fragmento que ressaltou a experiência das aulas além do conteúdo curricular formal, quando a professora compartilhou sua vivência nas reivindicações contra um grande projeto na Amazônia — a Barragem de Belo Monte no Rio Xingu. Nesse relato encontramos uma aula prática de mobilização social, com discussão sobre a resistência da sociedade contra a implementação de grandes projetos que ocorrem sem considerar a vontade e os interesses das comunidades envolvidas. Esse episódio ilustra como a educação pode transcender os limites da sala de aula, incorporando questões sociais relevantes e estimulando a reflexão crítica sobre o papel da sociedade na defesa de seus direitos e no enfrentamento de projetos de grande impacto.

[...] Eu me lembro de algumas vezes, para o João XXIII, aquele ginásio, né. E também o conteúdo assimilado aos acontecimentos, à realidade. Quando ia ser aprovada a construção da barragem de Belo Monte, que era, não sei quantas barragens, inclusive a Kararaô e aí teve um seminário, um encontro dos povos indígenas no centro de convenções, aqui próximo da escola Dairce. E aí nós fomos para lá com o professor de História e de Geografia. História trabalhava muito os grandes projetos pra Amazônia, então, Belo Monte era o segundo grande projeto na Amazônia. E bem naquele dia, que a índia Tuíra pôs o facão na cara de alguém da [...] Norte Energia, acho que era Norte Energia na época, bem naquele dia, nós estávamos lá com o Instituto Maria de Mattias e nós fomos para lá porque a aula seria lá. E nós levávamos o caderninho para anotar. Tinha a lista de frequência e nós participamos daquele momento. Eu estava lá com o Instituto Maria de Mattias, né (Sônia Portugal, informação verbal).

Além dessa experiência destacamos em sua fala outra vivência significativa, na qual ela descreveu aulas práticas em que as/os estudantes participaram de "aulas de ciência no Igarapé Altamira", com a tarefa de recolher lixo. Essa atividade prática visava sensibilizar as/os alunas/os sobre a importância de cuidar do meio ambiente. Além disso, houve também visitas ao local destinado ao descarte de entulhos, conhecido como lixão da cidade, onde as/os estudantes puderam observar diretamente as condições e os impactos ambientais daquele espaço.

Esse relato evidenciou a abordagem prática e engajada do ensino, conectando o

aprendizado acadêmico com questões ambientais locais e promovendo a conscientização das/os alunas/os sobre a importância da preservação e do cuidado com o meio ambiente quando recordam dessas aulas práticas.

5.2.2 Leituras e participação em eventos com foco na formação

Para compreender sobre as leituras praticadas por elas durante a formação questionamos se havia alguma indicação de leitura obrigatória. Elas lembraram que as leituras adotadas pelo IMM variavam entre obras literárias e textos específicos para a formação. Destacaram que a escola incentivava muito a leitura de textos literários, além de incorporar músicas para refletir sobre questões sociais da época.

Ana Mileo destacou em suas lembranças poesias de Cruz e Souza e letras de músicas de Noel Rosa como tipos de leitura que permitiam a reflexão e ajudavam a contextualizar as questões sociais da época, como por exemplo a realidade das favelas. Ela recordou também o papel de uma professora que incentivava as/os estudantes a realizarem “leituras obrigatórias” de vestibulares, mesmo em um momento em que o vestibular ainda não estava disponível na cidade. Essas lembranças refletem o esforço de integrar o conteúdo literário e cultural ao contexto social, preparando as/os alunas/os para uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor. Ela afirmou que a professora

[...] falava do Cruz e Souza [...] e a questão das músicas que falava muito do Noel Rosa. O que o Noel Rosa transmitia naquela época? Ele falava da situação das favelas [...] então, assim, muito bacana (Ana Mileo, informação verbal).

Outro aspecto observado refere-se ao material didático utilizado durante a formação delas. Um relato destacou que devido ao enfoque social do Instituto, as leituras obrigatórias incluíam apostilas e livros básicos de disciplinas como língua portuguesa e matemática. Os estudos literários eram cuidadosamente direcionados, abordando diferentes períodos, como o Realismo e o Romantismo, e incluíam visitas à biblioteca para pesquisas. A participante mencionou que as leituras estavam sempre alinhadas aos períodos literários estudados, com a escolha de autores relevantes que contribuíam para uma compreensão mais profunda do contexto histórico e cultural. Conforme suas palavras:

[...] no magistério [...] as leituras obrigatórias por ser um colégio, vamos dizer de cunho mais... tinha uma preocupação com o estudo da sociedade, então, fazia assim apostilas para nós estudarmos. E tinha os livros básicos de língua portuguesa e matemática, mas, as outras leituras obrigatórias eram de livros que os professores traziam para a gente usar na nossa formação. E, claro que continuávamos a literatura, que nós estudávamos na biblioteca. Tinha um horário específico que nós íamos para a biblioteca. E de acordo com cada período literário, se era realismo, aí nós íamos estudar Aloiso de Azevedo; Romantismo, Modernismo, fazíamos o trabalho (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Compreendemos que além dos livros tradicionais, também foram feitas apostilas especialmente quando os autores paraenses começaram a ser incluídos no currículo, como por exemplo, Max Martins. As leituras obrigatórias, portanto, estavam voltadas tanto para o vestibular quanto para o enriquecimento cultural das/dos alunas/os, com a exigência de ler pelo menos um livro por bimestre. Ou seja:

[...] existia sim as leituras obrigatórias [...] escritores a nível nacional. E me lembro dos livros que existiam na biblioteca [...] então, eu me lembro que teve umas leituras obrigatórias que não teve livros e foi feito apostilas para a gente tirar xerox porque foi quando começou entrar os autores paraenses na literatura. E aí tinha o Max, acho que é o Max Martins. [...] então era isso... leitura obrigatória existia pensando no vestibular na época e pensando também que o aluno precisava ler pelo menos um livro por bimestre (Sônia Portugal, informação verbal).

Observamos como a história da educação das mulheres foi se transformando ao longo do tempo. Ao refletirmos sobre as leituras realizadas durante a formação dessas professoras percebemos que mesmo em um período relativamente curto, como uma década, surgem acontecimentos marcantes que se destacam. Embora as três professoras tenham se formado no mesmo instituto, suas experiências ocorreram em épocas diferentes, e isso nos revelou um momento em que a cidade iniciou os primeiros cursos de nível superior. Afinal, uma das professoras lembrou que na sua época não existia vestibular na cidade, enquanto outra mencionou que em seu currículo foram inseridas obras literárias, inclusive algumas obras regionais com o objetivo de preparar as/os alunas/os para o vestibular.

5.2.2 Leituras em foco: tópicos para discussão sobre atualidades

Foi mencionado também por elas que havia outras leituras baseadas em folhetos da Igreja, abordando temas como as lutas da Pastoral da Terra, questões indígenas e a pedagogia de Paulo Freire, que eram estudados nas disciplinas de filosofia e sociologia. Segundo ela, essas leituras visavam enriquecer a formação política e social das(os) alunas(os).

[...] Outras leituras obrigatórias... era obrigatória, mas era extracurricular, era sobre, por exemplo, os folhetinhos da Igreja. Não necessariamente aquele da missa. Nós, estudávamos muito, por exemplo, é, surgia um folheto sobre a pastoral da terra, sobre as lutas de conquista da terra, de ocupação da pastoral da terra, da pastoral indigenista, sobre a questão indígena na região. Então, toda vez que saía uma pauta que a Prelazia do Xingu estava debatendo, [...] servia de trabalho para nós fazer na área da filosofia, da sociologia. Então, nós tínhamos essa formação. [...] Era mais relacionado às pastorais. Pastoral da educação, quando saía, geralmente nós acompanhamos toda aquela metodologia Paulo Freiriana, as discussões e tudo mais. Então, esses materiais serviam como subsídio para enriquecer o conhecimento

acerca da... do magistério, da função do professor (Ivone Coutinho, informação verbal).

Embora não estejamos tratando de referenciais teóricos do estudo do currículo, é importante falar sobre o conceito de currículo propriamente dito. Mas é importante relembrar que existe o currículo prescrito, o currículo oculto e o currículo percebido.

Em um olhar mais ampliado sobre a educação, conforme argumenta Malta (2013), podemos perceber que ela vai além dos objetivos limitados à simples transmissão dos conteúdos. A educação deve ser compreendida como um processo complexo, carregado de intenções e significados que refletem as relações de poder e de espaço presentes na sociedade. O currículo, por exemplo, não é apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdo a serem aprendidos, mas um campo que articula e transmite valores, normas e estruturas sociais, influenciando aquilo que somos e, mais importante, aquilo em que nos tornamos ao longo de nossa formação.

De acordo com Sacristan (2000), o currículo funciona como um elo equilibrador entre os diversos interesses e influências que atuam sobre o sistema educacional em determinado período. É por meio dele que se concretizam os objetivos da educação no contexto escolar. Assim, tudo acaba repercutindo no currículo, uma vez que ele representa o resultado da consciência institucional que possibilita à escola cumprir seu papel.

O contato com as pesquisas, com a história da educação, nos mostra que em muitos contextos, a escola não se limita a ensinar conhecimentos acadêmicos, mas também a socializar os indivíduos em uma série de normas e práticas que reforçam determinadas visões de mundo e identidades coletivas. A percepção das estudantes sobre a imposição de normas ou a proibição de determinados comportamentos nos apresentou um ambiente disciplinado e controlado, onde valores e princípios, alinhados com uma visão religiosa ou com uma moral específica, foram transmitidos e internalizados por elas.

Essas práticas, portanto, fazem parte de um currículo que vai além da formalização do conteúdo acadêmico e se conecta diretamente com as questões de poder, identidade e cultura. A escola, ao impor tais normas, participa ativamente na formação dos indivíduos, não apenas do ponto de vista intelectual, mas também moral, ético e social. O que se observa, assim, é que Segundo Sacristán (2000), o currículo se concretiza em diferentes dimensões, abrangendo aspectos políticos, sociais, culturais e a prática docente. Nesse sentido, o texto o interpreta como uma construção cultural dinâmica, que vai além de uma estrutura fixa ou estática. É fundamental compreendê-lo como um processo em constante desenvolvimento e transformação interna (Sacristán, 2000, p. 101).

5.2.3 O papel do Estado no IMM na percepção das ex-alunas

Ao serem questionadas sobre como percebiam o papel do Estado na instituição, observamos duas percepções distintas entre as respostas. Uma delas entendia o Estado principalmente como o financiador da escola, ou seja, a instituição era vista como dependente dos recursos financeiros fornecidos pelo poder público para sua manutenção e funcionamento. Nesse sentido, o papel do Estado era associado ao suporte financeiro necessário para garantir o funcionamento das atividades educacionais, como a contratação de professores, a compra de materiais e a infraestrutura da escola. Ou seja,

[...] o papel dele era mais no sentido de financiar merenda escolar, o pagamento de alguma contratação de alguns professores. Então, o estado era mais funcional na parte de pagamento de professores (Ivonete Coutinho, informação verbal).

A outra percepção, por sua vez, associava o papel do Estado à responsabilidade pela certificação documental, ou seja, a instituição era vista como um meio para o reconhecimento oficial dos estudos e a concessão de diplomas ou certificados que validavam a formação das/os alunas/os. Nesse caso, a intervenção do Estado estava relacionada à formalização e à oficialização do processo educacional, assegurando que as/os alunas/os cumprissem os requisitos legais para obter o reconhecimento de sua educação. Ambas as percepções refletem visões diferentes, mas complementares, do papel do Estado que tanto pode ser visto como provedor de recursos financeiros quanto como garantidor da validade legal e oficial da educação ministrada pela instituição. Segundo elas, “o Estado é que expedia certificação, [...] quando os alunos se formavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (Ana Mileo, informação verbal).

Em síntese, a análise das memórias das ex-alunas do Instituto revelou a existência de uma cultura escolar densa em significados, a qual se destaca em suas lembranças pela dimensão física e organizacional da instituição, mas, sobretudo, por sua proposta pedagógica, percebida por elas como ética e vinculada a uma prática educativa que extrapolava os limites da sala de aula. As vozes das protagonistas desta pesquisa descreveram uma cultura escolar atravessada por tensões, mas também caracterizada por singularidades que a configuram como um espaço educativo relevante na formação de mulheres conscientes, atuantes e socialmente engajadas. Tais experiências evidenciam que mesmo em contextos marcados por profundas desigualdades e desafios, a escola pôde constituir-se como um espaço de

possibilidades e de transformação social.

6 LEMBRANÇAS DE FORMAÇÃO RELIGIOSA E POLÍTICA

Nesta seção apresentamos uma análise interpretativa das memórias referentes à formação docente vivenciada pelas ex-alunas do Instituto Maria de Mattias, com foco nas experiências formativas que articularam dimensões religiosas e político-sociais ao longo de diferentes períodos históricos. Partimos das seguintes questões orientadoras: de que maneira a escola promovia a formação religiosa? As práticas educativas incentivavam a participação político-social?

A partir das narrativas das egressas, relatamos como essas dimensões se entrelaçaram no processo formativo, contribuindo para a constituição de práticas docentes marcadas pelo engajamento político e pelo ativismo. Assim, a análise propõe evidenciar os sentidos atribuídos à formação recebida e suas implicações nas trajetórias profissionais e militantes das participantes.

Esta seção está estruturada em duas subseções, nas quais são apresentadas e discutidas as representações das egressas acerca da formação religiosa e política vivenciada ao longo de suas trajetórias no Curso de Magistério e como esses aspectos se articularam no cotidiano pedagógico.

6.1 A formação religiosa nas lembranças das egressas

Esta subseção tem como propósito analisar de que forma as ex-alunas do IMM percebiam a contribuição da instituição para sua formação religiosa ao longo do período em que estudaram e como a articulação entre as práticas pedagógicas, os eventos religiosos, a participação nas missas, as aulas de educação religiosa e o convívio com valores cristãos influenciaram a vivência espiritual e os processos de construção de identidade dessas mulheres. Além disso, procura-se evidenciar como o contexto familiar dialogava com as orientações religiosas oferecidas pela escola, e de que maneira essas experiências foram incorporadas ou ressignificadas ao longo do tempo. O foco está na percepção das ex-alunas sobre o papel da instituição enquanto espaço de orientação espiritual, moral e ética, identificando elementos que marcaram positivamente ou não suas trajetórias de formação religiosa e pessoal.

6.1.1 O papel da Igreja no IMM na percepção das ex-alunas

Ao serem questionadas sobre como percebiam o papel da Igreja na instituição, as entrevistadas destacaram as responsabilidades atribuídas à Igreja no contexto de sua formação. Recordaram que a instituição tinha liberdade para adaptar os conteúdos com aspectos religiosos, ajustando-os aos currículos. Elas lembraram que a direção da escola sempre esteve sob a influência da Igreja, que desempenhava um papel central na rotina escolar. Isso se refletia na presença constante de ensinamentos religiosos, incluindo a participação obrigatória dos estudantes em eventos religiosos, como missas.

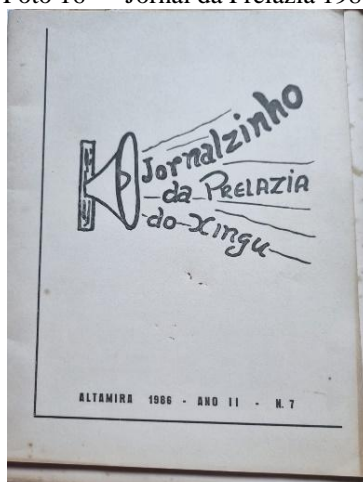
Elas afirmaram que mesmo seguindo uma matriz curricular específica das disciplinas de formação acadêmica, havia a formação religiosa como por exemplo nas missas que as/os estudantes frequentavam. Uma das entrevistadas lembrou que:

[...] tinha uma missa especial que todo mundo participava, a gente ensaiava. É a gente também tinha de fazer as orações, toda sala de aula tinha alguém que tinha de fazer as orações [...] E era assim, cada momento que tinha um evento importante da igreja. Mas também tinha a missa específica do Maria de Mattias que todo mundo tinha de participar (Ana Mileo, informação verbal).

Quanto à dinâmica escolar, era organizada de acordo com padrões da Igreja Católica. Como afirmou Ivonete Coutinho: “olha a direção sempre ficou sob o poder da Igreja, da congregação, né? Sempre sob influência da Igreja. A direção, as diretrizes” (Ivonete Coutinho, informação verbal).

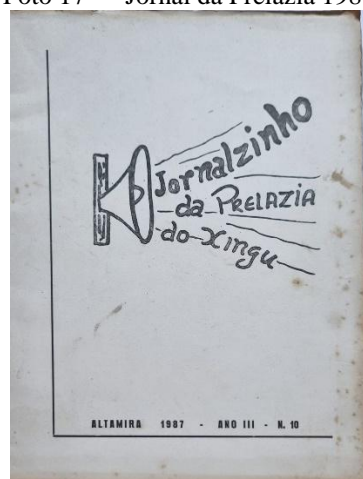
A seguir apresentamos a imagem do **Jornalzinho da Prelazia do Xingu** (Fotos 16 e 17) que circulava na Igreja com vários informes tanto de assuntos sociais, religiosos como políticos.

Foto 16 — Jornal da Prelazia 1986



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Foto 17 — Jornal da Prelazia 1987



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As duas imagens apresentadas exemplificam uma forma específica de circulação informativa no interior da Igreja. A imagem datada de 1986 refere-se a uma publicação elaborada por religiosos e docentes do instituto — incluindo uma das entrevistadas —, com a colaboração de estudantes. Na página inicial, a revista explicita seu propósito: informar sobre as ações em andamento, os objetivos da Igreja e as demandas da comunidade. O conteúdo abrange, além de comunicados religiosos, informações de cunho político e utilidade pública, como denúncias relacionadas à grilagem de terras e episódios de violência ocorridos na comunidade. A publicação também contempla discussões sobre o direito à terra, reforma agrária, bem como orientações e preparativos para práticas religiosas, como celebrações de matrimônio e batismo. Aborda também temas relacionados à educação, destacando iniciativas de alfabetização e a produção de materiais didáticos, como a cartilha “Pés no Chão” voltada para a formação educacional da população.

6.1.2 Leituras e participação em eventos com foco na formação religiosa

As entrevistadas lembraram de várias orientações de leitura promovidas pela escola, muitas delas relacionadas à formação religiosa. Uma das entrevistadas recordou que, além das disciplinas formais, a escola incentivava atividades como ensaios para missas e apresentações de cantos, especialmente durante a festa do IMM. Essas atividades envolviam as alunas e alunos em práticas religiosas, ao mesmo tempo que proporcionavam a integração com a comunidade. Ao relembrar dessa prática escolar ela afirmou:

[...] por a escola ser uma escola religiosa, a gente fazia ensaio. A gente ia e ensaiava as missas, os cantos. Eu mesmo gostava muito de cantar como eu gosto até hoje. Hoje eu sou salmista da igreja. [...] a gente cantava, ensaiava os cantos, as leituras que ia fazer. E aí todo ano na época da festa do Maria de Mattias né, havia sempre uma missa [...] era uma missa e era uma homenagem. Nesse momento as turmas todas faziam apresentações. Aí convidava a comunidade, convidava os pais [...] para apresentação. (Ana Mileo, informação verbal).

Também destacamos a lembrança de Sônia Portugal que enfatizou que, durante as orações no início das aulas, eram distribuídos alguns materiais como poesias e textos reflexivos, incluindo conteúdo da *Revista Mundo Jovem*. Esses recursos auxiliavam na orientação das práticas espirituais e intelectuais das/os alunas/os. Essas atividades possuíam um forte componente religioso e social, integrando o aprendizado acadêmico às questões do mundo real e da comunidade. Conforme a fala a seguir:

[...] outra coisa também, como a gente fazia as orações no início das aulas... tinha as equipes de orações... então, eram fornecidos alguns materiais para gente ler para se orientar, né. Uma das revistas muito orientadas nessa época era a revista que quando eu cheguei no Mattias eu já conhecia, a revista Mundo Jovem. Então todas as vezes que eu ia fazer a oração, eu trazia poesias, textos, reflexões da revista Mundo Jovem (Sônia Portugal, informação verbal).

Sobre a Revista Mundo Jovem, Silva e Rossato (2022) afirmam que a publicação da impressa *Mundo Jovem* teve início em 1963, originalmente com o nome *SOS Vocações*, ligada ao Seminário de Viamão. No ano seguinte, em 1964, passou a se chamar *Lançai as Redes*, mantendo o objetivo de atrair jovens para a vida religiosa na Igreja Católica. Nessa fase inicial, sua circulação era predominantemente entre professores católicos da região Sul do Brasil. A revista era em preto e branco, com entre 8 e 12 páginas e começou com seis edições anuais, aumentando depois para dez. Em 1967 adotou definitivamente o nome *Mundo Jovem*, permanecendo em formato impresso até 2017. Entre 1967 e 1972 manteve vínculos

com a Igreja Católica e a partir de 1972 passou a ser ligada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob a coordenação do curso de Teologia.

A partir de 1971, o jornal passou a utilizar mais cores e a ser impresso em offset. Seu público leitor passou a ser constituído por jovens estudantes ligados à Igreja Católica. Também tinha como foco subsidiar os professores nas aulas de Ensino Religioso, Moral e Cívica e OSPB. Salienta-se que este impresso tem relação com outras experiências vinculadas a Igreja Católica para divulgar seus valores entre os jovens, tais como organizações e entidades como a Juventude Estudantil Católica (JEC), a Juventude Universitária Católica (JUC), a Juventude Operária Católica (JOC), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), entre outros. Antes mesmo do golpe militar, setores da Igreja Católica no Brasil voltaram para a atuação junto aos pobres e se vinculando com o que Michael Löwy denomina de cristianismo de libertação. Entre as formas de atuação muito atuante nos anos 1970 e 1980 destacam-se as CEBs em comunidades pobres tanto no campo como na cidade (Silva; Rossato, 2022, p. 3).

6.1.3 A visão da família sobre a educação escolar

As entrevistadas relataram que suas famílias, em geral, aprovavam os ensinamentos vividos no colégio, especialmente por se tratar de uma instituição religiosa. Para elas, a escola era vista como um ambiente de grande valor, tanto para a formação religiosa quanto para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Esse apoio se baseava em diferentes convicções, seja pelo pertencimento ao vínculo religioso, pelo fato de a família pertencer à “Igreja Católica Apostólica Romana, [...] aprovava todas as condições que a igreja, que a escola colocava, né” (Ana Mileo, informação verbal), ou até mesmo apenas por considerar que os ensinamentos do Instituto refletiriam positivamente na formação dos filhos, como afirmou Ivonete Coutinho:

[...] Olha, meu pai sempre teve muito orgulho, sobretudo, assim, me acompanhava, no sentido, porque ele sabia que eu estava participando, me incentivava, porque ele sabia que eu participava de todas as atividades. E ele concordava, né. Achava que aquela escola ela tinha uma metodologia diferente que levava a gente para outro nível, para além do conhecimento escolar. Apoiava, super apoiava (Ivonete Coutinho, informação verbal).

A aprovação familiar evidenciava a relação de religiosidade das famílias que já acompanhavam a trajetória do Instituto e planejaram a matrícula das filhas na Instituição, conforme afirmou a professora Sônia, que seu ingresso no IMM em 1986 foi muito esperado e preparado pela família. Em suas palavras, ela reforçou que ao chegar em casa e contar sobre como o IMM as incentivava a participar ativamente de eventos, como a mobilização da comunidade contra a Barragem de Belo Monte, sua mãe respondia:

[...] realmente essa escola é muito boa [...] essa escola tem de mostrar essas coisas para vocês. Porque depois dessa barragem tudo vai se acabar aqui. E como nós tínhamos acabado de chegar em Altamira, o medo era de não morar mais em Altamira. De acabar, de inundar tudo, né. Então, eu me lembro desse momento (Sônia Portugal, informação verbal).

A partir da análise dos documentos observa-se uma significativa homogeneidade entre as práticas da Igreja e da escola. As memórias das mulheres entrevistadas evidenciaram que essas duas instituições se articulavam de forma tão integrada que se torna difícil delimitar, nas experiências relatadas, onde terminavam as ações vinculadas ao espaço escolar e onde iniciavam aquelas relacionadas à vivência religiosa. Essa imbricação revela uma sobreposição de valores, práticas e sentidos que caracterizou a formação recebida, conferindo-lhe uma dimensão ético-religiosa profundamente enraizada no cotidiano educacional. Como por exemplo, na fala de Ana Mileo, quando ela enfatiza essa junção afirmando que “a aprovação da família referente às práticas escolares se davam pelo fato de a família ser católica, então “aprovavam todas as condições que a Igreja, que a escola colocava, né”.

Para além da concordância da família, questionamos se elas concordavam com tudo o que era ensinado no colégio e qual era o significado desses ensinamentos para as suas vidas? Nesse questionamento percebemos que elas têm diferentes representações sobre os ensinamentos recebidos no colégio. Embora concordem e demonstrem grande apreciação pelos ensinamentos recebidos, demonstraram suas discordâncias, mesmo assim cumpriam as regras estabelecidas pelo instituto. As formas que elas têm de concordância e discordância soam nitidamente no diálogo.

Uma delas mencionou que embora reconhecesse a exigência da escola como parte de sua formação, não concordava com a maneira como alguns assuntos eram tratados, mostrando uma discordância em relação a certos aspectos da abordagem escolar, afirmando, “[...] eu, particularmente, algumas situações eu não aceitava, mas eu cumpria também” (Ana Mileo, informação verbal). Outra, revelou que não se adaptou bem ao sistema rígido e metódico da escola, com suas muitas normas e forte controle sobre o comportamento. Ela afirmou que:

[...] nessa época eu já não estava muito adaptada àquele sistema mais, muito metódico, muitas normas e muita, havia, acho que um enquadramento das pessoas, sabe? As irmãs, e eu já tinha essa experiência na Igreja de você entrar num enquadramento, tipo é assim, se comporta assim e faz assado, e eu sempre gostei dessa coisa da liberdade de fazer, não muita, essa coisa assim quase militar, digamos (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Por outro lado, também encontramos no documento analisado afirmações de uma ex-aluna que destacou a grande admiração que sentia por Maria de Mattias. Para ela, a religiosa

era uma pessoa que servia de exemplo. Ela recordou com carinho como essa formação teve um impacto profundo em sua trajetória, tanto pessoal quanto profissional, influenciando sua carreira como educadora e o papel que desempenhou em sua família. Veja como ela expressou essa convicção:

[...] Maria de Mattias é um exemplo, assim, ela era o exemplo. Então, eu acho assim que não existia assim nenhuma menina naquela época que não era apaixonada pela história de Maria de Mattias. Então, era muito bem explicado, muito bem explicado assim...a gente tinha que saber o hino de Maria de Mattias. Tinha concurso assim... eu me lembro que tinha concurso do hino de Maria de Mattias e tudo era voltado para Maria de Mattias. Marcou muito a minha vida essa formação lá do Maria de Mattias... muito... muito...minha vida inteira de educadora depois... da família... foi assim...hum!!! marcante para mim (Sônia Portugal, informação verbal).

6.1.4 Aula de Educação Religiosa e participação nas missas: frequência e impacto na formação

Questionadas se lembravam se havia algum rito religioso durante as aulas ou nas atividades escolares, elas lembraram da presença de ritos religiosos durante as aulas e atividades escolares, como as orações realizadas no início de cada dia de aula, conduzidas por uma equipe de estudantes responsável por organizar a dinâmica da oração. Elas afirmaram que “cada sala de aula tinha uma equipe responsável pela oração” (Ana Mileo, informação verbal). Relataram também que havia também dias da semana em que toda a escola se reunia no pátio da escola para cantar o hino de Maria de Mattias. Nas palavras de Ana Mileo:

[...]tinha um dia na semana, eu estou me lembrando agora que, acho que era na segunda feira ou na sexta, tinha um dia que era toda escola que ia. A gente ia lá pra baixo, lá no pátio da escola [...] cantava o hino do Maria de Mattias (Ana Mileo, informação verbal).

Elas também consideram que houve momentos importantes em que a escola se fez presente que combinavam práticas escolares e ritos religiosos, criando uma atmosfera de religiosidade no ambiente educacional. Um fato em comum relatado pelas entrevistadas, como exemplo, trata-se da comemoração do aniversário de Maria de Mattias, quando todos as/os estudantes cantavam o hino do instituto e faziam orações em sua homenagem no pátio da escola. Essa prática foi percebida conforme fala a seguir:

[...] quando era no mês de comemoração do Maria de Mattias, aí eles falavam de Maria de Mattias, que foi uma freira, sua história de vida, que ela foi uma freira, que ela sempre dizia que Deus proverá (Ivone Coutinho, informação verbal).

Elas também recordaram a participação das/dos estudantes no momento da canonização de Maria de Mattias, quando ela passou de Beata à Santa. Segundo uma ex-aluna, esse acontecimento marcou um evento de grande importância tanto para a Igreja quanto para o instituto, devido à forte conexão entre as práticas religiosas e escolares. Isso é evidenciado nos relatos das professoras, que mostraram a presença ativa dos discentes nas celebrações relacionadas a essa ocasião. Essas percepções ficaram bem claras no fragmento destacado:

[...] lembro que teve um evento muito grande que ela passou de ser Beata para ser Santa. Então, foi muito festejado Maria de Mattias e aí era na Igreja e continua sendo, né (Ana Mileo, informação verbal).

Outro momento significativo lembrado por elas foi a celebração do padroeiro da cidade, São Sebastião, que também contava com a participação das/dos estudantes.

[...] E, outra coisa que a gente rezava, mais num era diretamente na escola, movimentava a cidade. Que era o arraial de São Sebastião que é o nosso padroeiro. Então, por exemplo, como os arraiais sempre foram ali perto da igreja, né. Então, as aulas à noite, sempre os alunos participavam. A gente participava, que era para gente acompanhar o Santo (Ana Mileo, informação verbal)

Outro relato evidenciou a conexão entre as práticas escolares e religiosas. A entrevistada relatou que as orações eram realizadas em momentos específicos, especialmente diante de eventos marcados por forte carga negativa, como situações de violência contra seres humanos ou agressões ao meio ambiente. Essas práticas evidenciavam uma dimensão espiritual que se articulava a uma consciência ética e social, refletindo o compromisso da instituição com valores humanitários e solidários. Nessas ocasiões, a escola organizava orações em apoio a causas como,

[...] Se tivesse por exemplo, um fato que estava acontecendo, vamos orar por alguém, [...] que aconteceu na sociedade, na época. Que agora eu me lembre, a emasculação de criança, na época que eu fiz o magistério. Vamos orar pelas famílias e tal, alguma coisa assim (Ivone Coutinho, informação verbal).

Quanto às aulas de educação religiosa e sua periodicidade, Ana Mileo (2025) afirmou que havia uma aula de educação religiosa semanalmente. Nessa aula, as/os alunas/os refletiam sobre o cristianismo a partir de uma perspectiva católica, com um foco particular no compromisso social-cristão. Elas afirmaram que os temas abordados nas aulas de educação

religiosa eram relacionados às questões sociais, como a miséria, a exploração, a violência e outros problemas enfrentados pela sociedade, incentivando uma reflexão sobre o papel do cristão diante desses desafios. De acordo com Ivonete Coutinho,

[...] o ensino religioso era mais voltado para um compromisso cristão, social cristão. Então, tinha temática. Vamos dizer temas, vamos estudar temas e tal. Mas, era um compromisso mais de... social cristão, o que o cristão faz diante de uma sociedade onde há miséria, onde há num sei o quê, onde há exploração, onde há violência. Era mais nesse sentido (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Além disso, as aulas de ensino religioso estavam frequentemente integradas às atividades da Igreja, como ensaios de jograis, peças teatrais e cantos, e as alunas e alunos realizavam trabalhos e pesquisas sobre os temas abordados. Essas aulas também incluíam uma análise da realidade social, fundamentada em leituras bíblicas e ensinamentos religiosos, promovendo uma reflexão sobre os problemas sociais locais. Sobre as aulas de ensino religioso, Sônia Portugal lembrou que:

[...] havia um tempo de aula uma vez por semana de ensino religioso; as aulas ocorriam em sala de aula, mas estava ligada a algumas programações da Igreja que os alunos faziam trabalhos e pesquisas sobre o assunto. Também ensaiavam jogral, teatro e canto; nas aulas de ensino religioso era feita análise da realidade social tendo como base leituras bíblicas e os ensinamentos com viés religioso refletindo sobre os problemas sociais locais (Sônia Portugal, informação verbal).

Observamos também que essas aulas incentivavam a reflexão a partir de outros textos, como destacou a professora Sônia Portugal, ao recordar que, em uma das aulas de ensino religioso, ela fez um poema discutindo a questão da violência na sociedade. Confira a seguir, nas palavras dela, essa lembrança das aulas de ensino religioso:

[...] eu me lembro, até teve uma poesia. É, eu me lembro que eu fiz uma poesia nas aulas de ensino religioso que discuti sobre um jovem que foi assassinado, né. A violência era muito discutida e aí eu fiz uma poesia depois dessa aula. [...] então, as aulas de ensino religioso eram a partir da bíblia, voltada para os acontecimentos locais (Sônia Portugal, informação verbal).

Questionadas se as/os estudantes eram incentivadas/os a participar das celebrações religiosas, em especial das missas, elas afirmaram que havia, de fato, um estímulo à participação nesses momentos, os quais não se restringiam apenas à prática da oração, mas também funcionavam como espaços de fortalecimento da identidade religiosa, em consonância com os valores promovidos pela instituição. De acordo com seus relatos, a escola utilizava os eventos religiosos como uma estratégia pedagógica para a difusão da fé católica,

por meio de missas temáticas como as de Páscoa e Corpus Christi, integradas ao calendário escolar e incorporadas ao cotidiano formativo das alunas. Segundo elas, a participação nessas missas não era opcional, e sim obrigatória, com as/os estudantes assumindo um papel representativo da escola, o que reforçava a identidade religiosa institucional:

[...] Então tinha missas que eram relacionadas a uma questão [...] vai ter a missa de Páscoa, então nós vamos [...] missa de Páscoa. Então, missa de Corpus Christi. [...] Tinha os temas ou uma época religiosa que nós éramos convidados a participar. E às vezes nós éramos não só convidados, mas alinhados a participar. Todo mundo vem de farda, [...] ensaiava os hinos que ia cantar na missa. Então, tinha uma preparação para essas missas. Não era toda missa. Eram missas de acordo com o calendário religioso (Ivone Coutinho, informação verbal).

A conexão entre os eventos religiosos e as atividades escolares também foi evidenciada pela fala da professora Sônia Portugal, que destacou o vínculo dos alunos com a Igreja e com os rituais litúrgicos incluídos na programação escolar. Assim, a prática da fé estava integrada à rotina acadêmica, com a participação em missas e outros eventos religiosos, sendo incentivada e vista como uma parte essencial do processo educacional. Em suas recordações, lembrou:

[...] de ter ensaiado jogral, [...] de ter apresentado o nascimento de Jesus em dezembro. Tudo isso na Igreja ou na escola mesmo, mas eram programações da escola do Instituto Maria de Mattias. [...] de ter feito parte da [...] Sexta-Feira Santa, teatros também. E tudo era ensaiado nas aulas de ensino religioso e [...] existiam os grupos interclasse assim que gostava do teatro, que ia preparar, que a família já era envolvida com a Igreja, então já ajudava e era orientado na sala (Sônia Portugal, informação verbal).

6.2 Memórias de formação política

Esta seção apresenta as memórias latentes das mulheres sobre a presença e a abordagem de temas políticos durante sua formação no Instituto Maria de Mattias, levando em consideração o contexto social e político marcado por significativas transformações no Brasil, especialmente nas décadas de 1970 e 1980. Apresentamos nossas percepções de como o ambiente escolar contribuiu para a construção de uma consciência política, analisando a abordagem de questões como a participação política, o combate aos estereótipos de gênero e a representação feminina no cenário político. Também exploramos o impacto da educação básica na capacitação e a autonomia das mulheres para o ativismo político em suas comunidades. Por meio dessa análise, pretendemos entender como a formação escolar oferecida pelo Instituto Maria de Mattias influenciou a percepção e a prática política das

mulheres, especialmente no que diz respeito ao exercício de seus direitos e ao papel transformador da educação na sociedade.

As questões levantadas nas entrevistas abordam a presença ou ausência de discussões sobre política e cidadania no currículo da instituição, como a escola tratava a participação política das alunas e alunos, e se havia alguma reflexão sobre os direitos sociais e a justiça social nos conteúdos abordados que despertaram a reflexão crítica. Ao abordar essas questões procuramos desvendar como o ambiente formativo num espaço educativo religioso pode ter servido de sustentação para o desenvolvimento de uma consciência crítica e ativa, essencial para a prática política voltada para a transformação social.

A partir dessas reflexões será possível resgatar como as participantes da pesquisa identificam a proposta pedagógica relacionada ao contexto político da época e verificar a contribuição para a formação de mulheres que não se limitaram a ensinar em salas de aula, mas se tornaram protagonistas em suas comunidades, lutando por uma educação transformadora e por uma sociedade mais justa e igualitária.

6.2.1 Reflexões políticas no magistério: a discussão sobre a atuação política de discentes

Ao refletirem sobre as questões políticas durante o curso, as entrevistadas afirmaram que ao longo de sua formação havia uma ênfase significativa nas discussões sobre política. Elas exemplificaram que essas conversas surgiam a partir de um tema central, criando momentos de reflexão e debate. As discussões abordavam o papel das/dos estudantes na sociedade, incentivando-as/os a compreender sua responsabilidade e influência no contexto social e político.

Além disso, lembraram que havia um forte estímulo para a valorização da participação política, enfatizando que os futuros educadores deveriam entender e se envolver ativamente nas questões sociais e políticas de sua cidade, além de conhecer melhor as notícias política do país. Nesse sentido, essas informações eram adquiridas a partir de jornais escritos, jornais televisivos e revistas que tratavam desses assuntos.

Destacaram também que as discussões sobre política não era a política partidária propriamente dita, mas reflexões de que todas as experiências sociais estão intimamente ligadas à política. Esse foco não se limitava ao conteúdo acadêmico, mas se estendia ao desenvolvimento de uma consciência crítica que buscava formar educadores capazes de, no futuro, promover mudanças significativas em suas comunidades e consequentemente no ambiente educacional como um todo.

É com essa concepção de política que a partir do conceito de democracia, Ana Mileo se lembrou de uma professora da disciplina de História que discutia sobre democracia nas aulas.

[...] A professora (Natália) era professora de História... Ela falava, ela dava aula... Eu me lembro que ela falava muito das duas cidades, né, da Grécia: que era Atenas e Esparta. E ela falava dos aspectos das duas cidades, que uma era militar e a outra era mais democrática, né. E aí, eu me perguntava assim, né? Ela falava com tanta ênfase que a gente ficava apaixonada pela democracia. Pelo direito das pessoas, né? Pelo direito que as pessoas podiam buscar, né. Naquela época, a gente não sabia. Buscar para quem? Onde? Mas, de certa forma, a gente já tinha esse despertar. Já despertava para essa questão (Ana Mileo, informação verbal).

Ivone Coutinho fez essa reflexão relembando como o ensino do instituto estava alinhado à pedagogia de Paulo Freire e incentivava as/os alunas/os a desenvolverem uma consciência crítica, voltada para a justiça social e a defesa dos direitos dos mais necessitados. Segundo ela,

[...] a escola vinha sobre essa base da questão da pedagogia Paulo Freiriana e da Teologia da Libertação. Era uma escola que era pautada nessa prática pedagógica Paulo Freiriana. Então, no magistério todas as nossas metodologias eram com base, vamos dizer, no que hoje chama de metodologia ativa. É na base e na participação social (Ivone Coutinho, informação verbal).

Observamos que essas discussões não se limitavam apenas ao conteúdo curricular, mas eram vivenciadas por meio de ações e movimentos que envolviam os/as estudantes, incentivando-as/os a se posicionarem e a atuarem em busca de mudanças sociais significativas. Esse contexto se tornou evidente nas memórias descritas a seguir, a partir do relato de uma viagem para Brasília, quando a entrevistada foi representar a escola em reivindicações por melhorias para a cidade. Como ela mesma afirmou, isso pode ser considerado uma política social. Veja a seguir como ela recorda suas participações, incentivadas pelo instituto, em ações que visavam o desenvolvimento educacional, independentemente de serem ou não voltadas para o instituto.

[...] ter participado de movimentos pela [...] fixação na UFPA naquele lugar ali, que era do Projeto Rondon [...] eu me lembro de ter participado do movimento pelo IMM [...] requerendo o espaço para a UFPA, para funcionar lá o campus da UFPA. Eu me lembro que [...] nós éramos sempre incentivados a buscar a justiça social (Sônia Portugal, informação verbal).

Outra lembrança bastante marcante é o incentivo constante do instituto para que as/os discentes se engajassem de maneira ativa em passeatas e manifestações sempre que ocorriam

casos significativos de violência na cidade. A professora lembrou:

[...] dos movimentos de emasculados. O IMM era o primeiro que estava lá na frente com aquelas camisas. Todos os alunos e ainda chamavam os pais. Os pais tinham que ir juntos para acompanhar os filhos nessas caminhadas. Algumas vezes, eram raras as vezes que a gente ia só acompanhado pelos professores. Eu me lembro muito bem. (Sônia Portugal, informação verbal).

Segundo Sônia, essa prática tinha o objetivo de sensibilizar as alunas e alunos sobre as questões sociais e carências de políticas públicas para a comunidade, além de promover uma reflexão crítica sobre a realidade ao redor. Participar dessas mobilizações, além de ser uma forma de exercer a cidadania, também visava fortalecer o compromisso de discentes com a luta por justiça social e direitos humanos, contribuindo para uma formação acadêmica e pessoal mais consciente e engajada. Elas afirmaram que:

[...] todas as aulas, toda formação, todo estágio [...] Eu me lembro que fiz estágio [...] na Escola Saint Clar Passarinho. Eu fiz estágio lá. Então, a irmã Áurea que era observadora na época, ela ia e cobrava aspectos da realidade. Assim, o IMM era voltado para a realidade. A gente era orientada a observar aspectos da realidade e a agir diante daquela realidade. Entendeu? Em favor do mais carentes, do menor. Então, eu me lembro desses movimentos aí, que isso daí foi essencial [...] para o posicionamento político. Entendeu? Consciência crítica. Consciência crítica, realidade e o posicionamento frente ao social. De partidos políticos [...] a gente percebia que o IMM tinha um posicionamento, né? Os professores, tudo. Mas não era trabalhada a política partidária assim. Ela não era muito comentada. Mas o Mattias tinha uma posição do lado do menor [...] do de menor condição social, né? [...] (Sônia Portugal, informação verbal).

Questionamos se a escola proporcionou algum trabalho de conscientização política para futuros professoras e professores, além das orientações nas aulas. Quando perguntada diretamente se lembrava de práticas de reflexão política além das aulas curriculares, a professora que estudou no início da década de 1980 afirmou não se recordar. No entanto, percebemos como ela representou esse contexto em suas memórias, uma vez que em outros momentos da entrevista, ela compartilhou experiências de aulas que, de alguma maneira, estimulavam a reflexão. Por exemplo, mencionou várias vezes um trabalho realizado fora da escola, orientado pelo professor Claudio.

Nesse relato ela resgatou a memória de um fala preconceituosa de um colega da sala de aula em relação às mulheres que frequentavam uma rua onde havia vários cabarés. Inclusive, destacou que esse colega fazia parte do grupo que iria realizar o trabalho escolar no cabaré, chegou a sugerir que as estudantes não deveriam ir a esse local para realizar a pesquisa de campo, mas o professor reforçou que todos deveriam participar. Nesse exemplo, a

professora destacou que foi uma experiência única, que, de alguma forma, a fez refletir, ainda que timidamente, sobre problemas enfrentados por mulheres no que diz respeito ao espaço que podiam frequentar. Ela relatou que:

[...] Tinha uma disciplina [...] que nós fizemos com o Dr. Cláudio. Era alguma coisa com a saúde. Olha como são as coisas, né. A gente vai falando e vai se lembrando. Eu lembro que nós fizemos essa disciplina. Nós fizemos uma pesquisa [...] Eu lembro que foi a primeira que eu fui a campo. E o que que era para gente fazer? Aqui em Altamira tinha uma rua que era chamada rua do cabaré, né. E aí era para nós irmos lá entrevistar as mulheres, saber da convivência com ela. E aí meu grupo [...] nós tínhamos um colega que ele já até morreu, que Deus o tenha! Aí ele veio assim comigo, que ele era muito gaiato, assim sabe? E aí, machista também, né? Aí ele chegou com a gente e disse: olha, gente! Vou dizer uma coisa para vocês, não é bom vocês irem lá. Era eu e uma outra mulher, outra menina, outra colega. [...] não era bom vocês irem lá [...] vocês não vão gostar da situação. E aí eu falei: Não senhor! Nós vamos. Pois, eu vou já falar para o professor [...] Aí nós fomos lá falar para o professor, o Dr. Claudio. E o professor falou assim: Não senhor! Não tem nada a ver. Podem parar com isso! Vão lá. Vocês não vão dormir lá. Aí ele falou assim: vocês vão conversar, vão de dia, aí nós fomos. Mas, assim [...], até hoje eu lembro aqueles quartos que nós visitamos. São coisas que faz com que a gente vá crescendo também, vendo a diferença. Vendo o que é real e o que não é, principalmente nessa questão das mulheres e por aí vai, minha amiga (Ana Mileo, informação verbal).

Nos deparamos com memórias que relataram que a metodologia adotada pela escola incentivava a participação em eventos fora do contexto da sala de aula, reconhecendo seu valor na formação dos alunos. Elas afirmaram que algumas professoras de diferentes disciplinas consideravam a participação nesses eventos como parte da avaliação, pois acreditavam que essas experiências eram essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico das/os estudantes. Elas viam esses momentos como oportunidades para ampliar o aprendizado, em termos de conteúdo teórico, e em relação à prática social e à integração com a comunidade. Essa abordagem destacava-se como uma forma de enriquecer a formação dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais abrangente e conectada com a realidade externa à sala de aula, como lembrou Ivonete Coutinho:

[...]E nós participávamos dos eventos sociais promovidos pela igreja, pela sociedade civil e sindicatos. Então, lá era também um espaço... na quadra, tinha um espaço para ação política e social. Tinha um espaço para esse processo (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Ainda sobre essa reflexão, destacamos uma memória que mencionou a participação de discentes, incentivada pela escola, em três movimentos que a entrevistada considera de grande importância. Ela fez questão de lembrar dessas participações em vários momentos da entrevista, o que nos permitiu perceber como essas experiências ficaram profundamente

marcadas em sua memória. Esses eventos, segundo a professora, foram marcos na história de Altamira, desempenhando um papel crucial na luta por direitos para a população local, refletindo a importância de ações coletivas para a transformação social.

De acordo com a professora, o IMM teve um papel fundamental ao estimular a participação dos alunos nesses movimentos, algo que ela considera ações significativas na construção da história da educação em Altamira. Suas lembranças nos transportaram para um período em que essas mobilizações ocorreram, e revelam como o instituto esteve ativamente envolvido na promoção de uma educação que ultrapassava os limites da sala de aula, incentivando os alunos a se engajarem em causas sociais que impactaram diretamente a comunidade. Segundo ela, no ano de 1986

[...] teve uma grande movimentação de colonos da Transamazônica que foram para Brasília. Meu pai era um deles. E me lembro também que professores de Altamira e o SINTEPP também foram para Brasília pedir o Hospital Regional que existe hoje, pedir construção de escolas, construção de estradas... Era uma pauta enorme. E eu me lembro que precisava de encher vários ônibus para ir à Brasília. E aí, meu pai falou que eu e minha irmã poderíamos ir. E nós fomos no Instituto Maria de Mattias, e a irmã liberou para a gente ir [...] (Sônia Portugal, informação verbal).

A partir dessas respostas percebemos que durante a formação no IMM, uma das questões abordadas foi a importância da participação ativa na vida política e social. Essa discussão estava presente em diversas atividades formativas, que incentivavam as/os participantes a refletirem sobre a importância de exercerem a cidadania e a importância do engajamento social e político no contexto educacional. A partir dos documentos analisados, entendemos que para essas mulheres, essas memórias representam a percepção de que a escola buscava formar profissionais capacitados e indivíduos conscientes de sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

6.2.2 Disciplinas que instigaram reflexões críticas

Refletindo sobre as disciplinas (matérias) estudadas, elas destacaram que durante a formação no magistério, elas desenvolviam um interesse profundo pelo estudo, especialmente em disciplinas que iam além do conhecimento técnico e se aproximavam de questões mais amplas, como a política. Embora cada uma tenha mencionado preferências por disciplinas específicas, como História, Sociologia ou Filosofia, o que as unia era a forma como essas matérias abordavam, mesmo que de maneira tímida, questões relacionadas à política e à sociedade.

Nos deparamos com o relato de uma professora que sempre teve a História como sua disciplina favorita, pois se sentia conectada com os eventos do passado e suas implicações no presente. No entanto, ela lembrou com carinho de um momento marcante durante a disciplina de Educação Moral e Cívica que para ela foi um verdadeiro despertar para a política. Nesse período, uma simples discussão sobre candidatos e suas propostas se transformou em um ponto de reflexão profunda sobre escolhas políticas e a importância do voto consciente. Esse momento, segundo ela, foi fundamental para a formação de sua visão crítica e engajada em relação à política. A seguir, veja o relato da entrevistada sobre a disciplina de Educação Cívica que lhe chamou bastante atenção em uma das aulas sobre política:

[...] E aí me lembro quanto à questão de política, propriamente dita. Tinha até a política partidária que ela colocou assim como exemplo, né. A gente se lembra das coisas, de um detalhezinho. Ela disse assim, olha aí o livro. Tinha duas figuras (...) duas moças conversando, na outra tinha os candidatos. Aí elas conversando, você vai votar para quem? Aí, a outra respondia eu vou votar no fulano porque ele é bonito. (risos). E aí ela, aí a gente já começou a despertar. Que sobre esses candidatos, que até hoje ainda existe. Achei muito interessante essa. Sempre eu conto para os meus filhos, já contei várias vezes para eles (Ana Mileo, informação verbal).

Nos chamou atenção também a fala de outra ex-aluna que tinha grande apreço por Sociologia e Filosofia e afirmou se sentir influenciada por alguns docentes que ampliavam sua visão sobre o mundo. Ela recordou com carinho de duas professoras que, por sua vasta experiência e compreensão da sociedade, ministravam aulas enriquecedoras. Em resumo, ela afirmou:

[...] olha, eu admirava muito a parte de sociologia que era com a professora Ofila, sabe? Ela estava estudando pedagogia em São Paulo, eu me lembro que era a única professora formada. Então, eu me lembro que ela tinha muita bagagem de conhecimento de mundo, da sociedade, assim parece que informava mais. Filosofia também eu gostava. E a irmã Mariete dava como é que era, como se fosse uma antropologia social. Estudo, serviço social, também era voltado para a participação. (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Para a professora Sônia Portugal, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.) foi especialmente marcante, por introduzir questões políticas e por proporcionar sua primeira compreensão sobre a realidade política do Brasil e do mundo. Um exemplo significativo dessa vivência foi a descoberta sobre a Rússia, que ampliou sua visão sobre o cenário internacional. Mesmo em um contexto educacional onde a política não era abordada de forma explícita, essas experiências tiveram um impacto profundo em sua

formação. A partir do contato com essa disciplina pôde refletir sobre questões sociais e políticas de maneira crítica, um processo que mais tarde foi incorporado à sua prática docente. A professora destacou que, apesar das limitações do contexto, as reflexões geradas por essas experiências foram fundamentais para sua atuação pedagógica, estimulando o engajamento dos alunos com as questões políticas e sociais ao longo de sua carreira.

[...] eu gostava muito de O.S.P.B [...] com o professor Olivani e era interessante. Não existia muito conteúdo... não existia livros, mas, ele arrumava um conteúdo e a gente começava a entender essa questão da formação política do país (Sônia Portugal, informação verbal).

6.2.3 Você se lembra se a escola promoveu alguma atividade ou evento extracurricular?

As entrevistadas recordaram de diversas atividades e eventos extracurriculares promovidos pela escola, que abrangiam tanto a formação religiosa quanto a educação continuada e o engajamento social. Uma das entrevistadas lembrou que, ocasionalmente, eram realizadas formações religiosas, e destacou que realizou um curso ministrado pelo Serviço Nacional da Indústria (SENAI), que abordava a importância da organização da sociedade e da atenção às necessidades das pessoas da comunidade.

[...] de vez em quando, nós tínhamos formação religiosa. Eu também lembro que nós tivemos um curso com o pessoal do SENAI... foi uma formação onde eles passaram para gente a necessidade. Mas, assim, na questão de organização da sociedade, para gente ficar atento para melhoria das pessoas. Me lembro que teve (...) uma formação humana. Não foi só um encontro... acho que foram uns três encontros que nós tivemos com eles (Ana Mileo, informação verbal).

Há um relato de uma das ex-alunas que afirmou que para incentivar a participação em eventos, algumas professoras incluíam esses eventos no calendário escolar, considerando a presença como parte da avaliação. A não participação, portanto, refletia negativamente na nota final do bimestre, evidenciando a importância dada a esses eventos para o desenvolvimento do aluno, indo além do conteúdo acadêmico.

[...] Então, eu me lembro que uma vez eu perdi uma nota porque, eu tinha tirado 9,0 na prova e a professora me deu 4,5 porque eu não fui para um evento. Porque para ela a importância de eu estar naquele evento era fundamental para a formação para o conhecimento (Ivone Coutinho, informação verbal).

Há lembrança sobre a participação em eventos significativos, como seminários e encontros que abordavam grandes projetos para a Amazônia, incluindo os impactos da

construção da barragem de Belo Monte no município. Essas atividades, acompanhadas pelos professores de história e geografia, ajudaram a conectar o aprendizado acadêmico com a realidade social e política, oferecendo uma visão mais profunda sobre os desafios enfrentados pela região. As aulas ocorriam em outros ambientes como por exemplo, auditórios ou ginásios. Conforme já citado anteriormente pelas entrevistadas.

6.2.4 Abordagem de Temas Políticos no Ambiente Escolar

A lembrança sobre a abordagem de conteúdos políticos nas aulas parece variar consideravelmente entre os relatos das entrevistadas. A professora que estudou no início da década mencionou que não havia uma discussão direta sobre política dentro das salas de aula, o que, em parte, pode ser atribuído à ausência de eventos eleitorais significativos na época, o que limitava o foco político nas aulas. Em seu relato lembrou que, quando era criança e jovem, ouvia falar que os prefeitos eram nomeados e não eleitos, o que refletia uma realidade política mais distante e menos envolvente para a população local. Essa realidade, em que as escolhas políticas pareciam mais controladas do que participativas, pode ter reduzido a motivação para se debater questões políticas nas aulas. Portanto, a falta de eventos eleitorais importantes e a estrutura política da época parecem ter influenciado diretamente a abordagem do conteúdo político nas aulas, limitando o espaço para discussões mais amplas sobre o tema. Ela afirmou que:

[...] não me lembro se na sala de aula falava diretamente. Eu acho que naquela época também não tinha, né. Não tinha eleição. Teve um tempo, eu não sei quando exatamente foi que passou a ter. Porque para os prefeitos, eles eram, chamavam naquele tempo biônico que eles vinham para cá. Eu me lembro muito bem dessa palavra, os prefeitos vinham para cá já nomeados (Ana Mileo, informação verbal).

A segunda professora entrevistada destacou que, embora não houvesse uma ênfase explícita na educação política partidária dentro da sala de aula, havia uma percepção clara de uma educação voltada para a cidadania. Alguns professores e algumas professoras, de forma sutil, tentavam trazer discussões mais amplas sobre política, buscando despertar nas alunas uma consciência política e social, embora esses diálogos não alcançassem uma grande profundidade ou continuidade ao longo do tempo. Além disso, o envolvimento de figuras como o irmão Nestor e a irmã Mariete, que estavam ativamente engajados em movimentos religiosos e políticos, desempenhava um papel importante na formação das alunas. Esses

líderes ofereciam uma influência adicional nas experiências de formação, muitas vezes ligadas a uma perspectiva mais militante, que unia a dimensão religiosa com a atuação em causas sociais e políticas. Essa combinação de ensinamentos, ainda que de forma mais indireta, moldava a visão de mundo das alunas, proporcionando-lhes uma compreensão mais ampla das questões sociais e políticas, sem, contudo, oferecer um ensino formalmente voltado para a militância partidária.

[...] Não. Diretamente, não. Eu via professor que era de linha diversas, que eles concordavam com essa posição de uma educação política, né. Porque era uma educação política, cidadã. Mas não frisava isso. Um tempo o Olivani ensaiou um pouco, mas, não tinha aquela força. Via mais com o pessoal religioso. O irmão Nestor era militante, revolucionário. A irmã Mariete também, inclusive eu trabalhei com ela. Foi ela que me colocou nessa atividade política (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Nas palavras da professora que cursou a formação após a redemocratização, observa-se uma relação mais estreita com a política, refletindo uma maior abertura e a emergência de posturas políticas mais visíveis, incluindo, em algumas situações, um posicionamento partidário. Isso se manifestava nas posturas adotadas em relação às eleições, especialmente em contextos nos quais a Igreja se posicionava em defesa da justiça social, defendendo causas como a equidade e o direito à dignidade.

[...] Eu me lembro em torno de algumas eleições políticas de chegar a falar a opção por algumas. A igreja acabava se posicionando, é, aquele que estava mais próximo da justiça (Ivonete Coutinho, informação verbal).

A própria entrevistada traz em sua vivência familiar experiências intensas com a política partidária, uma vez que seu pai foi uma liderança política importante na região, ligado ao Partido dos Trabalhadores. Ela lembra, por exemplo, da participação ativa em movimentos locais, como o grupo de jovens regional de Uruará, Medicilândia e Brasil Novo. Quando se mudou para Altamira, chegou com uma forte conscientização política e social, influenciada por sua participação no Sindicato e na Igreja, onde também atuou como catequista. A discussão sobre direitos sociais e melhorias estava constantemente presente em sua família, formando um alicerce para sua visão política.

[...] E, então eu fui do grupo de jovens regional de Uruará, Medicilândia, Brasil Novo. [...] quando eu vim pra Altamira, eu já vim, é, com essa conscientização de participação no sindicato, de participação na igreja, eu fui catequista também na igreja aqui, e essas discussões de direitos sociais, de melhoria, tudo passou pela família (Sônia Portugal, informação verbal).

Além disso, ela destacou que sua escolha pela escola onde estudou também estava diretamente relacionada ao perfil político e religioso esperado por sua família, que buscava uma educação que unisse os ideais de justiça social com os valores religiosos e políticos que defendiam.

[...] A própria escolha do Instituto Maria de Mattias já foi porque era uma escola religiosa. Então, eu participei de discussões sociais sim... em busca pela terra, saúde, educação, juventude (Sônia Portugal, informação verbal).

Esse contexto familiar de envolvimento direto com a política, com a atuação do pai como líder religioso e sindicalista, também foi crucial para sua formação. Ela mencionou com clareza que seu pai não só foi um dos fundadores do sindicato do Partido dos Trabalhadores na região, viajando até Monte Alegre, onde a sede do município estava localizada, para formalizar a criação do partido na localidade, como ela descreveu:

[...] Meu pai foi um líder religioso, sindicalista, também foi fundador do sindicato, partido político... meu pai para fundar o PT daqui da região de Medicilândia ele foi em cima de um caminhão até Monte Alegre, que a sede do município era Monte Alegre, para fundar o Partido dos Trabalhadores no município (Sônia Portugal, informação verbal)

Essa narrativa demonstra que havia envolvimento político e a forte influência que a família exerceu sobre sua percepção de política, unindo os valores religiosos e a busca por justiça social em um contexto de militância partidária.

Foto 18 – Reivindicação por melhoria na Transamazônica



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Foto 18 registra um momento de mobilização comunitária em que Sônia Portugal esteve presente, protagonizado pelo seu pai com a participação de sua família e por membros da comunidade local, em um ato coletivo de reivindicação por melhorias na infraestrutura da rodovia Transamazônica, com ênfase na necessidade de manutenção da estrada e na construção de pontes. Tal manifestação revela a articulação entre sujeitos sociais que, historicamente, têm sido afetados pela precariedade das políticas públicas voltadas para a malha viária da região amazônica.

6.2.5 A Educação Básica e o combate aos estereótipos de gênero

Perguntamos se as entrevistadas se lembravam de discussões sobre o papel da educação básica como ferramenta no combate aos estereótipos de gênero durante sua formação. Uma das respostas remeteu à lembrança de uma professora, vinda de outro estado, que realizava reflexões significativas sobre o papel da mulher na sociedade. Ela abordava, em particular, a presença e os desafios da mulher no mercado de trabalho, propondo discussões sobre a inserção feminina em diferentes áreas profissionais e as barreiras enfrentadas por elas nesse contexto.

[...] Eu me lembro que tinha uma professora que ela fazia umas reflexões. A professora... ela era do Ceará. E ela colocava para gente essa reflexão. Mas, a mulher na conquista de trabalho, né. Por exemplo, ela era professora e aí ela incentivava outras mulheres a serem professoras porque nós iríamos ser professoras. Mas, essa questão da profissão do cuidado (Ana Mileo, informação verbal)

Outra professora ressaltou que, para ela, o curso oferecido tinha como principal objetivo o fortalecimento da educação básica, preparando as alunas para desempenharem um papel ativo e eficaz nas questões sociais e educacionais. Durante essa formação havia uma ênfase na importância de as mulheres se posicionarem de maneira segura e capacitada, com foco na oferta dos conhecimentos essenciais para que pudessem atuar de forma competente e significativa em suas áreas de atuação.

No entanto, a abordagem não era propriamente feminista, mas focada na formação de mulheres bem preparadas, com uma compreensão sólida das demandas e desafios tanto da sociedade quanto da educação. O objetivo era proporcionar às mulheres os recursos e a confiança necessários a partir da instrução escolar que as preparasse para se tornarem líderes em suas comunidades, capazes de contribuir de maneira significativa para a transformação social e educacional. Nesse sentido, percebe-se que:

[...] se discutia muito também esse posicionamento da mulher, não no sentido [...] feminista, mas da formação de mulheres. Mulheres com conhecimentos capazes de intervir, e de forma segura, com conhecimento e tudo mais, nas questões sociais e na educação (Ivone Coutinho, informação verbal).

Além disso, as discussões frequentemente abordavam reflexões sobre violência contra a mulher, enfatizando como as mulheres eram vítimas de vários tipos de violência, inclusive abordando que elas, por questões socioculturais, estudavam menos do que os homens e enfrentavam diversos obstáculos no cotidiano. Essas conversas, embora não necessariamente focadas na desconstrução de estereótipos de gênero de forma ampla, refletiam sobre a realidade da mulher e a necessidade de mudança nas dinâmicas de poder e oportunidades. Conforme podemos observar no relato a seguir:

[...] Sim. Eu me lembro de ter debatido um livro indicado, que era um livro Anne Frank, aquele livro que foi uma revolucionária. Então, eu li aquele livro lá. Então, eu me lembro de uma vez que foi assassinada uma mulher, mãe de uma aluna, que foi jogada ali naquela ponte, entre o mutirão e o bairro Brasília, o bairro Aparecida. E aí no outro dia foi feito um ato e aí o Instituto Maria de Mattias estava em peso. E aí foi muito discutido essa questão da mulher, da violência contra a mulher e a mulher como um ser que sofria mais violência, que estudava menos que os homens. Então, eu me lembro que... de algumas programações do dia da mulher, né. Do Dia da mulher, a história das mulheres que morreram queimadas nas fábricas, por isso que surgiu o dia da mulher, foi lá que eu vi isso a primeira vez. Então, era sim discutido

a questão de gênero. Era discutido a questão de gênero. Eu me lembro dessas passagens (Sônia Portugal, informação verbal).

6.2.6 Discussões sobre a representação e liderança feminina no cenário político

A abordagem sobre representação e liderança feminina no cenário político parece ter sido gradual e variada ao longo do tempo. Ana Mileo não recordou de discussões específicas sobre o papel da mulher na política partidária. Ela afirmou: “Não lembro de ter participado... não” (Ana Mileo, informação verbal). Mas, recordou que os ensinamentos vividos no ambiente escolar versavam sobre a importância da educação para as mulheres, destacando a necessidade de uma formação que as capacitasse para ocuparem posições no mercado de trabalho e reivindicar direitos, o que indiretamente envolvia a ideia de cidadania e participação social, como afirmou Ivonete Coutinho:

[...] Acho que de uma forma indireta, na medida em que eles diziam: vocês precisam se formar, vocês precisam. É importante a educação para a mulher, para que ela ocupe setores sociais de trabalho, de melhores condições de trabalho. [...] Também de reivindicação de direitos, só que precisa de formação. De alguma forma sim, mas não que existia uma coisa assim focada para a atuação política, que seja política partidária que eu estou falando. Mas havia, como eu dizia, a política estava de alguma forma envolvendo a questão da cidadania, a formação cidadã (Ivonete Coutinho, informação verbal).

No entanto, com o tempo, as discussões começaram a ganhar um foco maior em encorajar a mulher a assumir sua posição na sociedade. Isso incluía leituras e atividades que enfatizavam a importância da mulher no papel de liderança, tanto no contexto familiar quanto social, e o incentivo à participação feminina nas lideranças de turma, como exemplificado pela ideia de que "o mundo precisa de líderes", com a ideia de uma liderança compartilhada entre homens e mulheres. No Instituto Maria de Mattias, essa ideia se materializava de alguma forma nas várias representações de liderança em grupos específicos para ajudar nos eventos escolares, como por exemplo nas equipes responsáveis por organizarem questões relacionadas ao esporte ou ao ambiente religioso. Esse exercício de compartilhar as lideranças de vários grupos de trabalho no ambiente escolar reflete um processo de conscientização progressiva sobre o papel das mulheres em esferas de liderança, num ambiente de formação de cidadãos e cidadãs ativas, conforme fala a seguir:

[...] Sim. É, as próprias leituras já eram voltadas para a mulher assumir a sua, o seu posto na família, na sociedade também. Eu me lembro que existia os líderes de turma. Eu me lembro de uma frase que eu ouvi lá a primeira vez: o mundo precisa de líderes, né. E tinha de ter masculino e feminino, no esporte, no religioso, né. E

sempre era incentivado a participação da mulher nos líderes das turmas (Sônia Portugal, informação verbal).

6.2.7 Educação e Ativismo: como o acesso à educação Básica potencializa a participação política das mulheres?

Conforme Gomes, Araujo e Araújo (2021), o acesso à educação básica é fundamental para a participação política, pois oferece as ferramentas necessárias para que os indivíduos compreendam seus direitos, deveres e o funcionamento das instituições públicas. Uma educação de qualidade proporciona conhecimentos sobre cidadania, legislação e os processos políticos, capacitando as pessoas a tomar decisões informadas e a se engajar de forma crítica nas questões sociais. Além disso, é esperado que na educação básica as pessoas desenvolvam habilidades de pensamento crítico e comunicação, essenciais para a expressão de opiniões e para o exercício do voto consciente, contribuindo assim para uma democracia mais participativa e inclusiva, isso porque

a educação escolar é uma ferramenta importante que discute e usa práticas pertinentes de desenvolvimento social, além disso, a escola deve observar e aplicar conceitos de diversidade e pluralidade, envolvendo práticas que trazem reflexões sobre as mazelas, as quais a sociedade passa (Gomes; Araujo; Araújo, 2021, p. 1).

Quando questionadas sobre a contribuição do acesso à educação básica para a participação política, as professoras concordaram que de fato a educação básica é fundamental para uma participação ativa nesse contexto. Uma delas destacou que suas experiências desde o ensino fundamental foram essenciais para sua trajetória educacional. Ela ingressou diretamente na primeira série ao se mudar para a cidade, após ser alfabetizada pela mãe, que teve um papel crucial nesse processo. Sempre demonstrou um grande compromisso e desejo de aprender, o que a motivou a seguir com seus estudos, passando pela educação básica, ensino médio e, por fim, entrando na universidade.

[...] Sim. Contribuiu muito. As minhas experiências desde o ensino fundamental menor, porque quando eu vim para cá, eu já fui direto para primeira série porque eu morava no interior com a minha mãe. Então, a minha mãe foi quem de certa forma me alfabetizou, né. Então, eu já entrei aqui, já entrei no primeiro ano, né. E aí já com esse compromisso, com a vontade de aprender. Eu sempre gostei muito de estudar. E aí fui passando até chegar... concluir a educação básica...depois fui para o ensino médio...depois fui para universidade, né... e realmente... (Ana Mileo, informação verbal).

A outra professora afirmou que ter acesso à educação básica contribuiu de forma

significativa para a participação política. Embora tenha sido criada em um ambiente onde as discussões políticas eram frequentes, foi a educação básica que a fortaleceu em seu desenvolvimento político e social. Esse acesso proporcionou-lhe uma base sólida de conhecimento, permitindo-lhe compreender melhor as dinâmicas sociais, políticas e econômicas, além de desenvolver habilidades críticas e analíticas essenciais para participar ativamente dos processos políticos. A educação básica, assim, não só amplia a compreensão do mundo, mas também oferece as ferramentas necessárias para o engajamento e intervenção na sociedade.

[...] E, então, na minha militância, nos movimentos o quê que eu percebia, as mulheres que tinham a formação básica mesmo que seja de ensino fundamental (que antigamente era dividido em dois), elas tinham mais acesso à fala, ao posicionamento, a ocupar alguns cargos no movimento do que aquelas que eram semianalfabetas (Ivonete Coutinho, informação verbal).

A entrevistada destacou que o acesso à educação básica foi fundamental e contribuiu para sua participação ativa na política, pois permite à mulher exercer seu ativismo político dentro da comunidade, seja como professora, aluna ou coordenadora. Ela compartilhou que na faculdade, como aluna, ela também lutou muito por questões sociais, uma luta que a acompanhou ao longo de toda sua vida. Atualmente, enquanto diretora de uma escola de Ensino Médio, continua sua luta política em busca de melhorias para escola, inclusão de estudantes.

[...] Sim. Com certeza absoluta. Exercer o ativismo político onde ela estiver. [...] Na faculdade também batalhei muito por essas questões sociais... batalhei em toda minha vida. Hoje eu estou aqui, mas, olha aqui nós estamos conseguindo a reforma da escola, nós estamos fazendo a inclusão na escola. Hoje nós tivemos uma aluna que [...] de um laudo enorme que ficou muito tempo com um monte de problema, até porque ela [...] e ela tem 5 CIDs, e hoje nós conseguimos flexibilizar o horário dela na sala de AEE. Que tudo são conquistas. E [...] é um ativismo (Sônia Portugal, informação verbal).

No entanto, a falta de acesso à educação básica pode limitar gravemente essa participação, principalmente para as mulheres que, sem o devido preparo, enfrentam dificuldades para exercer o ativismo político de forma eficaz em suas comunidades. A falta de educação pode restringir o acesso a informações essenciais, à articulação de ideias e à construção de redes de apoio, prejudicando o exercício pleno da cidadania e a capacidade de influenciar decisões políticas. Em conformidade com as observações de Ana Mileo, constatamos que existe mulheres no movimento ao qual ela está vinculada que, embora

desprovidos de formação educacional básica, demonstram, em decorrência da orientação e da experiência adquirida no contexto do movimento, uma consciência acentuada da imperatividade de buscar informações e de engajar-se na defesa de seus direitos e dos direitos da comunidade.

Mas, de alguma forma, todas as entrevistadas concordam que quanto mais formação escolar a mulher tiver, se atrelada ao engajamento social e político, mais tenderá a fortalecer a luta e o ativismo político.

[...] E eu penso também que a mulher, principalmente a mulher, eu ouvi muito isso assim naquela época, e eu acho que a mulher que não conclui a educação básica, ela vai ser muito mais submissa na família, no emprego. Ela vai ganhar menos [...]. E ao contrário, se ela concluir pelo menos a educação básica (Sônia Portugal, informação verbal).

6.2.8 Debates sobre temas sociais no Instituto e em outros espaços

Ao questionarmos as professoras sobre momentos específicos em que discutiram temas sociais importantes, seja dentro da escola ou em outros contextos educacionais, uma delas, formada no início da década de 1980, recordou que em determinado momento ouviu falar sobre a "Guerra do Araguaia", um tema histórico de grande relevância no Brasil, que refletia as tensões políticas e sociais da época. Essa lembrança indica que, mesmo nos primeiros anos de formação, as discussões sobre questões sociais começaram a emergir no ambiente educacional.

[...] nessa época, diretamente eu não lembro, né. Mas, assim, o que eu estava me lembrando [...] que as pessoas comentavam em relação à guerra, né? A guerra do Arag... Era aqui em Marabá, né. A guerra do Araguaia. [...] Inclusive lá perto da minha casa tinha um soldado que a mãe dele disse que ele ia para lá e achava que ele nem ia voltar. E aí o quê que acontecia? Disse que eles matavam as pessoas. Eu não lembro se era terrorista ou era comunista que eles chamavam... que eles eram, né. E aí matava as pessoas, de fazer emboscada. Mas assim, eu não me lembro exatamente dessas questões de alguém discutindo. Mas, eu me lembro muito bem dessa parte (Ana Mileo, informação verbal).

Por outro lado, as demais professoras relataram que suas experiências foram mais profundamente influenciadas pela participação em comunidades já envolvidas em debates sociais. As duas professoras entrevistadas tinham histórias de vida ligadas à imigração e à moradia na região da Transamazônica. Uma professora veio com sua família do Nordeste, enquanto a outra do Sudeste. De acordo com elas, as vivências como migrantes criaram um ambiente propício para discutir questões sociais relevantes, como as dificuldades enfrentadas

pelas populações em áreas de colonização e migração.

[...] quando eu me entendi por gente foi na Transamazônica. É, dentro de um campo de luta na terra, de busca de direitos, pela terra, não pela terra, que a terra nós tínhamos; mas, por políticas de educação, por políticas de valorização social, de organização. Então, nós tínhamos já essa pauta. E mais uma vez, como eu disse, a igreja vinha com essa formação. Também foi na época da fundação do Partido dos Trabalhadores que começou a fazer as campanhas. Na verdade, começou a partir das Comunidades Eclesiásticas de Base. E as Comunidades Eclesiásticas de Base valorizavam o grupo familiar que era assim a família como célula que discutia nos grupos de vizinhos. Então, lá tinha tema para discutir (Ivone Coutinho, informação verbal).

Essas experiências mostram que, ao longo de suas trajetórias, as educadoras vivenciaram contextos sociais e culturais que impactaram profundamente a forma como lidavam com questões sociais. Embora tenham vivido em cidades isoladas na Transamazônica, onde as dificuldades socioeconômicas e a desigualdade eram comuns, esse contexto moldou sua relação com temas como justiça social, direitos humanos e tensões políticas. Ao ingressarem no Instituto Maria de Mattias encontraram um ambiente propício para discutir essas questões, compartilhar suas vivências e aprofundar sua reflexão pedagógica no campo da educação crítica e transformadora.

[...] E essa própria migração, essa viagem para cá já foi uma revolução, né. Busca por melhoria, por direito, direito à terra. [...] A própria escolha do Instituto Maria de Mattias já foi porque era uma escola religiosa. Então, eu participei de discussões sociais sim, em busca pela terra, saúde, educação, juventude [...] Então, eu participei sim, a família, né e todos os outros ambientes foram discutidos questões sociais. (Sônia Portugal, informação verbal).

Quando questionadas sobre o impacto das conversas em família e entre amigos na formação de suas opiniões sobre temas sociais, as entrevistadas lembraram de discussões que abordavam questões como a morte, desigualdade social e preocupações com a orfandade, revelando uma sensibilidade precoce para os desafios enfrentados pelas crianças e suas famílias. Como podemos ser visto no relato a seguir:

[...] na minha família [...] uma vez tinha duas primas conversando e aí ela falando da questão da morte, né de um pai e de uma mãe [...] como eu era menina nesse tempo...eu só me lembro que ela falando que o pai e a mãe dessa criança morreram. Então, a criança ficou órfã. Aí eu perguntei porque e elas falaram que não eram poucas crianças que ficavam órfãs. Eram muitas crianças que passavam por isso. Eu fiquei curiosa para saber por que, né? [...] aí eu me lembro como se fosse hoje, que a minha pergunta para eles não era por causa das crianças que ficaram órfãs [...] era preocupada já comigo. [...] se eu ficar sem o pai, e hoje a gente analisando né, esses tempos atrás até estava falando sobre isso o que é a preocupação desde sempre, né (Ana Mileo, informação verbal).

No entanto, suas memórias indicam que os assuntos sociais ganharam maior representatividade nas atividades escolares sob influência de figuras ligadas à Igreja, que abordava temas sociais para reflexão como educação e meio ambiente, de forma tranquila e reflexiva. Ela cita por exemplo as atitudes de uma freira chamada Glória que “[...] era muito ligada à Igreja e ela passava de forma muito tranquila a questão da temática da educação, do meio ambiente, da sociedade” (Ivonete Coutinho, informação verbal).

Outro momento marcante na formação escolar, mencionado por uma delas, foi a participação em debates sobre grandes projetos na Amazônia, como a barragem de Belo Monte. Esse envolvimento as levou a discutir diretamente os impactos desses projetos nas comunidades locais e na realidade social. Como

[...] por exemplo, quando ia ser aprovado a construção da barragem de Belo Monte, que era, não sei quantas barragens, inclusive a Kararaô. E aí teve um seminário, um encontro dos povos indígenas no centro de convenções aqui próximo da escola Dairce. [...] bem naquele dia nós estávamos lá com o Instituto Maria de Mattias e nós fomos para lá porque a aula seria lá. E nós levávamos o caderninho para anotar, tinha a lista de frequência e nós participamos daquele momento (Sônia Portugal, informação verbal).

Em síntese, a análise das lembranças de formação religiosa e política revela que o Instituto Maria de Mattias, mais do que um espaço de reprodução de valores tradicionais, foi também um território de formação social, moral e política. A escola aparece, nas narrativas das participantes, como lugar de tensões, mas também de possibilidades, ou seja, um espaço onde a fé dialogava com o pensamento crítico, e onde a educação contribuía para que as mulheres reconhecessem sua voz, seus direitos e sua capacidade de intervir no mundo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu lançar luz sobre um período da educação de mulheres em uma instituição religiosa católica na Amazônia paraense, especificamente em Altamira, um município marcado pelos impactos da colonização incentivada pela construção da Rodovia Transamazônica durante a ditadura militar. O crescimento desordenado da cidade, desconsiderando as realidades locais e os saberes das populações originárias e tradicionais, instaurou um modelo de ocupação voltado à exploração intensiva dos recursos naturais, gerando tensões sociais, ambientais e culturais que persistem até os dias atuais.

Em um contexto marcado por transformações abruptas e conflitos territoriais, os relatos das participantes da pesquisa indicam que a educação oferecida pelo Instituto transcendeu a mera reprodução de normas religiosas e sociais tradicionais. Para essas mulheres, a escola representou um espaço de ampliação de perspectivas, fortalecimento da autoestima e engajamento político-social. A articulação entre fé, conhecimento e prática social contribuiu para a atuação ativa dessas mulheres em suas comunidades, desafiando, ainda que parcialmente, estruturas de gênero e poder historicamente consolidadas. Além de cumprir as exigências curriculares formais, a instituição configurou-se como um ambiente de formação crítica, pautada por valores de solidariedade, justiça social e cidadania.

Portanto, as reflexões aqui desenvolvidas interpretam as lembranças relacionadas à formação docente vivida pelas participantes no Instituto Maria de Mattias (IMM), considerando aspectos como a participação política, os conteúdos curriculares e a formação religiosa em diferentes períodos, e destacando a importância de se reconhecer o papel contraditório, mas também transformador, das instituições religiosas na história da educação amazônica — ao mesmo tempo em que carregam consigo os legados da colonização e da moral cristã, elas também podem (e neste caso específico, demonstraram que sim), se constituir em espaços de resistência, formação crítica e fortalecimento das mulheres em territórios historicamente marginalizados.

A análise das memórias das mulheres formadas no IMM revelou a profunda marca deixada por essa instituição em seus percursos pessoais, profissionais e sociais. A questão norteadora “*Como as mulheres representam a contribuição do Instituto Maria de Mattias no seu processo formativo*” permitiu compreender que a formação docente ali vivida foi além da dimensão técnica e acadêmica, estruturando-se também a partir de pilares religiosos, políticos e de gênero que influenciaram significativamente suas trajetórias.

As lembranças evocadas sobre os conteúdos curriculares revelaram que embora em muitos momentos refletissem os valores e estruturas tradicionais da sociedade, também houve brechas para o questionamento de normas e a construção de olhares críticos, sobretudo no que se refere às representações de gênero. As participantes relataram experiências em que o currículo, ao ser mediado pelas relações humanas e pela ação pedagógica das educadoras do IMM, favoreceu o desenvolvimento de uma consciência identitária, muitas vezes em contraponto às expectativas sociais de sua época.

No que diz respeito à formação religiosa, é nítida a influência dos valores cristãos na construção de uma ética do cuidado, do compromisso e da solidariedade, que muitas vezes extrapolou o espaço religioso para impactar a prática docente e o envolvimento comunitário dessas mulheres. A espiritualidade promovida pelo IMM não se apresentou como um dogma limitante, mas como um espaço de fortalecimento pessoal, construção de sentido e engajamento com o outro.

Ao revisitar os relatos sobre missas, aulas de religião, eventos católicos e ritos cotidianos, percebemos que a dimensão religiosa foi vivida não apenas como prática de fé, mas também como espaço de construção de valores éticos e comunitários que influenciaram fortemente a percepção das alunas sobre si mesmas, suas famílias e o mundo ao redor, que em suas palavras e ações continuam presentes em suas práticas cotidianas. Por outro lado, as lembranças relativas à formação política apontam para uma escola que, mesmo atuando em um contexto religioso e em uma região marcada por conservadorismos históricos, abriu brechas para discussões significativas sobre cidadania, justiça social, equidade de gênero e direitos civis.

As memórias relacionadas à participação política indicam que, após um período marcado por restrições e silenciamentos durante a ditadura militar, o processo de redemocratização representou um momento propício à inovação e ao engajamento. Foi nesse contexto que se evidenciou como o Instituto Maria de Mattias ofereceu condições para que essas mulheres despertassem para as questões sociais e políticas, incentivando sua atuação crítica e transformadora na sociedade. Segundo relatos das participantes, a escola promoveu uma formação fundamentada em valores humanistas e na reflexão crítica da realidade, estimulando-as a se tornarem agentes de transformação em suas comunidades, por meio do engajamento em ações coletivas, movimentos sociais e práticas pedagógicas voltadas para a justiça social.

As práticas pedagógicas mencionadas por elas — como por exemplo: debates sobre temas sociais, incentivo à leitura crítica, discussões em família e atividades extracurriculares

com foco formativo — demonstraram que o IMM funcionou, muitas vezes, como um espaço de politização sutil, mas consistente, contribuindo para o desenvolvimento de lideranças femininas e para o fortalecimento da agência das mulheres entrevistadas.

De acordo com os relatos das participantes, o acesso à educação básica configurou-se como um elemento decisivo para o exercício da cidadania e para o despertar da participação política. As trajetórias das egressas do Instituto Maria de Mattias corroboram essa compreensão, ao demonstrar que a escola, em articulação com a família e a comunidade religiosa, desempenhou um papel central na formação de uma postura crítica e engajada, mesmo em contextos sociopolíticos marcados por restrições e adversidades. À luz das reflexões teóricas de Roger Chartier sobre os conceitos de prática e representação, é possível compreender que as formas pelas quais essas mulheres experienciaram, interpretaram e ressignificaram suas vivências escolares constituem, em si, práticas ativas de produção de cultura e memória, revelando o caráter dinâmico e transformador da educação em sua dimensão histórica e social.

Nesse sentido, a formação das egressas do Instituto Maria de Mattias, participantes desta pesquisa que cursaram o magistério na década de 1980, é rememorada como um espaço formativo plural, marcado pela integração entre saberes acadêmicos, religiosos e políticos. Essa articulação resultou em uma proposta pedagógica sensível às especificidades de gênero e às demandas sociais vividas pelas mulheres naquele contexto histórico. As participantes representam que as práticas desenvolvidas pelas/os docentes, pautadas em estratégias formativas comprometidas com a realidade social, contribuíram significativamente para a constituição de sujeitos críticos, atuantes e capazes de ressignificarem suas próprias experiências. Tais representações evidenciam que a contribuição do Instituto Maria de Mattias foi decisiva não apenas na formação docente, mas também na formação humana e cidadã dessas mulheres, reafirmando o papel da educação na promoção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Narrativas na História oral. *In*: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais [...]**, João Pessoa: ANPUH, 2003. p. 1-7. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_8d5c06dc86a7c8604dcac1b4244014e8.pdf. Acesso em: 27 dez. 2023.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202.
- ALBERTI, Verena. Possibilidades da história oral à luz da teoria da linguagem de Wittgenstein. **História Oral**, [S. l.], v. 11, n. 1-2, 2011. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/154>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BARROS, José D'Assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**, [S. l.], v. 11, n. 1-2, p. 145–172, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27855>. Acesso em: 11 jul. 2024.
- BITTENCOURT, Agueda Bernardete. A era das congregações - pensamento social, educação e catolicismo. **Pro-Posições**, v. 28, n. 3, p. 29–59, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0117>.
- BOSCHILIA, Roseli. Juventude, ultramontanismo e Educação católica. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 43, p. 87-102, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273025502_JUVENTUDE_ULTRAMONTANISMO_E_EDUCACAO_CATOLICA. Acesso em: 11 set. 2025.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural** – entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHAVES VASCONCELOS, Maria Celi; CABRAL DA SILVA, Márcia; COIMBRA VIEIRA, Cristina Maria. História de mulheres e educação: transgressões, resistências e empoderamentos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 70, p. 2–11, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.69625. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/69625>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- COSTA, Rafaela Paiva; MORAES, Felipe Tavares de. História da educação na Amazônia brasileira: um balanço historiográfico recente. **Revista de História e Historiografia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. p. 211–233, 2018. DOI: 10.5380/rhhe.v2i5.56897. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rhhe/article/view/56897>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- COSTA ZANARDI, Teodoro Adriano; PEREIRA, Edson da Silva. Vestígios do período jesuítico (1549-1759) na educação brasileira contemporânea: da catequização à laicização. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 10–32, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1684. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1684>. Acesso em: 19 maio. 2025.

DUARTE, Constança Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento feminista brasileiro: Formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FILHO, Robson Rodrigues Gomes. Ultramontanismo e a reação católica à modernidade no século 19. **Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 76, p. 226-263, 2023. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/60445/42104>. Acesso em: 19 ago. 2025.

FONSECA, André Dionei. MANOEL, Ivan Aparecido. Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 941, 2010. DOI: 10.1590/S0104-026X2010000300018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000300018>. Acesso em: 11 set. 2025.

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

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Linchtenstein. *In*: BRASIL Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/geografia/liechtenstein.htm>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. “Não há educação neutra”. Entrevista à Mariluce Moura. **Folha de São Paulo**, 19 jan. 1986.

GOMES, Cleiton Oliveira. **Mapa de localização do Maria de Mattias – Altamira-PA**. Altamira, 2025.

GOMES, Bárbara Campos Gines Lorena de Souza; ARAÚJO, Jânio Alexandre de; ARAÚJO, Maria Janine Alexandre de. O papel da educação no enfrentamento à violência contra a mulher. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 6., 2021. **Anais [...]**. Campina Grande: Editora Realize, 2021. p. 1-10. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77021>. Acesso em: 11 set. 2025.

GONÇALVES, Regiane Ferreira. **Reflexões sobre os conteúdos de história local no currículo escolar de Igarapé Miri na década de 1950**. 2022. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KRUGER, Renata Belz. Colonização da Transamazônica durante o governo militar: manifestações do dispositivo colonial. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v. 10, n. 19, p. 100-107, 2022.

LACERDA, Paula Mendes. Movimentos sociais na Amazônia: articulações possíveis entre gênero, religião e Estado. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 8, n. 1, p. 153-168, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob uma perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados De História**, v. 11, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11412>. Acesso em: 11 set. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LUNZ, Leandro da Silva. Mulher e História: da invisibilidade a sujeito de análise. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 12, n. 23, p. 49-67, 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/7829/4577>. Acesso em: 11 set. 2025.

MARQUES, Janote Pires; SILVA, João Carlos Rodrigues da. A escrita história como gênero textual. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12., ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2013, Fortaleza. **Anais [...]**, Fortaleza: ECHE, 2013. p. 1087-1097. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39193/1/2013_eve_jcgsilva.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Tatiana Pantoja. Estado, Igreja Católica e a educação feminina: O papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428186432_ARQUIVO_Estado,IgrejaCatolicaeeducacaofemininanoTFdoAmapa.pdf. Acesso em: 09 dez. 2023.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PORTO, Maria Eduarda Lindoso Silva *et al.* A educação confessional feminina do ultramontanismo como aparato de doutrinação católica no Brasil do século XIX. **ARACÊ, [S. l.]**, v. 7, n. 5, p. 27591–27608, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-381. Disponível em: <<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5423>>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, Elica Né Oliveira; MARTINS DE SOUZA, César Augusto; COSTA, Renato Pinheiro da. Perspectiva de educação escolar em Altamira-PA no projeto de construção da Rodovia Transamazônica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: [10.20396/rho.v21i00.8664108](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664108). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664108>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RILEY, Corbin. **The intriguing history behind the Feast Day of St. Maria De Mattias**. Newman University, 2018. Disponível em: <https://news.newmanu.edu/feast-day-maria-de-mattias>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 333-359.

ROSSATO, Luciana; SILVA, Isabelle Valverde. Redemocratização e juventude no Mundo Jovem na década de 1980. **Revista Do Instituto Histórico E Geográfico Do Rio Grande Do Sul**, [S. l.], n. 162, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revistaihgrgs/article/view/116438>. Acesso em: 11 set. 2025.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Saionara Bonfim, VIEIRA, Cristina Maria Coimbra, CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A relevância social e política da história das mulheres no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 44, n. 122, p. 6-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fNWRxDt4tWV7KTNZT8ZVZMS/>. Acesso em: maio 2025.

SAVIANI. Demerval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5., 2008. **Conferência de abertura**. São Paulo: Uninove, 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/044a/05a54926302ebcae789062b7ce7053d77427.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: ed. UNESP, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 71-99, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 11 set. 2025.

SCOTT, Joan Wallach; URSO, Graziela Schneider. Gênero: ainda é uma categoria útil de análise? **Albuquerque (online)**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 177-186, 2021.

SEPULVEDA, Denize; SCHUELER, Alessandra; BAEZ, Jez. Apresentação – Dossiê História das Mulheres e Educação: perspectivas de pesquisa e formação de professores. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 709-715, 2021. DOI: 10.12957/riae.2021.63424.

SOARES Almeida, Jane; BOSCHETTI, Vania Regina. A Educação feminina e propostas coeducativas (séculos XIX/XX): A Igreja Católica como mediadora educacional. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, [S. l.], v. 20, n. 31, p. 143-163, 2018. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.8700>.

SILVA, Camila Cristhian A. **Mapa do Instituto Maria de Mattias e seus anexos – Altamira-PA**. Altamira, 2025.

SILVA, Eliézer Cláudio Ribeiro *et al.* Percepção da população quanto à arborização na zona central histórica de Altamira-PA. **REVSBAU**, Piracicaba, v. 10, n. 3, p. 24-37, 2015.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/303518471_PERCEPCAO_DA_POPULACAO_QUANTO_A_ARBORIZACAO_NA_ZONA_CENTRAL_HISTORICA_DE_ALTAMIRA-PA_POPULATION%27S_PERCEPTION_IN_RELATION_TO_AFFORESTATION_IN_CENTRAL_HISTORIC_AREA_OF_ALTAMIRA-PA. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, Maria Ivonete Coutinho da. **Mulheres migrantes na Transamazônica**: construção da ocupação e do fazer política. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVA, Tayana Helena Cunha Silva; ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Entre lar e Igreja: A Educação de mulheres e as Congregações religiosas na Amazônia Paraense (1900-1927). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, 2020.

SIMONI, Alessandra Traldi; DAGNINO, Ricardo de Sampaio. Dinâmica demográfica da população indígena em áreas urbanas: o caso da cidade de Altamira, Pará. **R. Bras. Est. Pop.**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 2, p. 303-326, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.20947/S0102-30982016a0020>.

SOUZA, César Augusto Martins de. **A estrada invisível**: memórias da Transamazônica. 2012. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

VIEIRA, André. A água vai subir. **National Geographic Brasil**, n. 149, ano 13, p. 30-39, 2012.

UMBUZEIRO, Ubirajara Marques. **Altamira e sua história**. Altamira: Prefeitura Municipal de Altamira, 1999.

ANEXO A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

NOME:

PROFISSÃO:

IDADE:

ENDEREÇO:

ESTADO CIVIL:

ANO EM QUE SE FORMOU:

Objetivo Geral:

QUESTÕES INTRODUTÓRIAS:

I - IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Endereço:

Idade:

Ano que se formou:

Escolaridade:

SOBRE O COLÉGIO:

Para iniciar, gostaria que você me contasse como você ingressou no Instituto Maria de Mattias.

Em qual ano você estudou no IMM?

Você se recorda se em algum momento a escola cobrou uma taxa, alguma mensalidade de você?

Você se lembra como você chegou a essa ideia de fazer magistério no IMM?

A escola tem o nome de Maria de Mattias. Você sabe me dizer por que tem esse nome?

Sabe quais foram os fatores que motivaram a criação do colégio?

Em termos de estrutura, como era a escola quando você estudou? Em qual endereço se localizava a escola?

Sabe me dizer quem foram os diretores ou diretoras durante o período que você estudou lá?

O que você se recorda sobre a organização do espaço escolar?

Como era estudar nessa escola? Qual a importância de estar frequentando essa escola?

Qual(is) era(m) a(s) disciplinas consideradas mais importantes para você (durante seu processo de formação)? Por quê?

Havia algum tipo de norma ou padrão comportamental exigida pela escola para os alunos e alunas da instituição?

Quais as informações, ou conhecimentos que você aprendeu na instituição que reflete na profissional que você se tornou?

Havia distinção no tratamento entre os alunos e as alunas?

No tempo que você estudou, a escola recebia alunos e alunas de várias condições financeiras ou era destinada a um público específico?

Fale sobre as aulas no IMM. Você recorda se as aulas ocorriam apenas na sala de aula ou a escola utilizava outro espaço para desenvolver o ensino?

Havia diferença entre estudar no IMM ou em outras escolas do Estado?

Você sabe qual era o papel do Estado na organização do ensino ministrado no Colégio?

Comente um pouco sobre a rotina dos alunos na hora do intervalo.

Havia alguma indicação de leitura obrigatória? O que você lembra sobre leituras adotadas pela escola?

Gostaria de saber sobre o tipo de vestimenta adotada na instituição no período que você estudou.

As aulas eram ministradas por professoras e professores? Sabe qual era a formação dessas professoras e professores?

Você sabe qual era o papel da Igreja? Sabe dizer se havia influência dela no processo formativo das alunas? Se existia, como ocorria tal influência?

No tempo que você estudou havia a matéria chamada Educação Moral e Cívica? Se sim. O que era ensinado nessa matéria?

Você lembra se a escola promoveu alguma atividade ou evento extracurricular?

Havia orientação de leitura extracurricular? Se sim, as sugestões eram sobre quais assuntos?

Havia algum ensinamento além dos conteúdos das matérias escolares? Se sim. Quais?

O que sua família falava em relação aos ensinamentos vividos no Colégio?

Você obedecia aos ensinamentos transmitidos na escola?

Você concordava com tudo o que era ensinado no Colégio? Qual era o significado desses ensinamentos para sua vida?

Havia algum rito religioso durante as aulas? Se sim. Quais? Havia muitos? Quais eram

os motivos de sua existência na vida das alunas e alunos?

Qual era a razão da existência dos rituais no processo de educação dos/ das estudantes?

Havia aula de Educação religiosa? Se sim. Quantas vezes na Semana?

Você se recorda quais conteúdos eram transmitidos nas aulas de Educação Religiosa?

Como aconteciam essas aulas?

Havia prática de orações durante as aulas? Que orações costumavam ser ensinadas no colégio?

Os alunos e alunas eram convidados para participar das missas? Se sim. Qual era a importância dessas missas para a formação das alunas e alunos?

Você se lembra de algum momento específico em que discutiu um tema social importante na escola ou em outro ambiente educacional? Como foi essa experiência para você? Se sim. Quais foram os principais temas sociais que mais impactaram você durante sua formação educacional? Por que esses temas foram significativos?

Durante sua formação, você participou de algum debate ou atividade em que teve que discutir questões sociais polêmicas ou controversas? Como isso influenciou sua visão sobre esses temas?

Quais são algumas lembranças de conversas em família ou entre amigos sobre temas sociais como igualdade de gênero, direitos civis, meio ambiente, entre outros? Essas conversas moldaram de alguma forma suas opiniões?

Você se recorda se os professores abordavam conteúdos sobre política durante as aulas?

Se sim. Você se recorda quais foram os principais temas políticos discutidos durante sua formação como professora?

Você se recorda se durante sua formação era discutido o papel da educação básica como ferramenta no combate estereótipos de gênero?

Em algum momento a escola promoveu discussão sobre representação e liderança feminina no cenário político?

Ter acesso à educação básica contribuiu de alguma forma para sua participação política? Se sim. Como a falta de acesso à educação básica afeta a capacidade das mulheres de participar ativamente do ativismo político em suas comunidades?

Você se lembra do primeiro momento em que se interessou por política? O que despertou esse interesse e como isso influenciou sua visão sobre questões políticas?

Quais foram os eventos políticos ou movimentos sociais que mais impactaram você

durante sua vida? Como esses eventos moldaram sua perspectiva política?

Na sua formação escolar houve alguma disciplina ou projeto que a incentivou a discutir temas políticos? Como essas experiências contribuíram para seu entendimento do sistema político?

Durante sua formação havia discussão sobre a participação das discentes na política?

A escola proporcionou algum trabalho de conscientização política para futuros professores e professoras?

Durante sua formação no IMM houve alguma atividade que discutiu sobre a participação ativa na vida política e social dos futuros professores e professoras?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
O PROCESSO FORMATIVO E POLÍTICO DE MULHERES ATIVISTAS NO
INSTITUTO MARIA DE MATTIAS EM ALTAMIRA-PA

Cristina Félix de Araújo (mestranda)
Clarice Nascimento de Melo (Orientadora)

Você está sendo convidada como voluntária a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

JUSTIFICATIVA: A realização dessa pesquisa é relevante no campo da história da educação paraense por possibilitar um registro da história local a partir de experiências vivenciadas e narradas por mulheres que tiveram sua formação escolar numa instituição específica. O estudo dessas narrativas pode promover a preservação da memória individual e coletiva e, a partir da história oral, possibilita que as vozes e experiências das estudantes sejam registradas e valorizadas. Ao analisar essas histórias, os pesquisadores podem identificar padrões, rupturas e mudanças ao longo do tempo, contribuindo para uma compreensão mais profunda da história da educação de mulheres em Altamira.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA:

OBJETIVO GERAL: **Investigar** as contribuições do Instituto Maria de Mattias na história da educação de mulheres em Altamira-PA a partir das memórias das participantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: **Problematizar** a formação docente do IMM em relação à ação política de mulheres na cidade de Altamira; **Analisar** a contribuição do IMM na formação de professoras, investigando a relação entre os conteúdos curriculares e formação política; **Identificar** a relação entre conhecimentos curriculares, formação religiosa e temas

sociais, e **Examinar** a presença de discussão de temas políticos durante o período de formação. OBS: Trata-se de um trabalho de memórias baseado na metodologia História Oral, assim, todos os objetivos e todo o trabalho será realizado explorando a partir das memórias das participantes, não sendo realizado nenhum contato com a instituição.

PROCEDIMENTOS: Para a realização dessa pesquisa utilizaremos como metodologia a História Oral. A escolha por essa metodologia se deu pela proposta do projeto que objetiva compreender o processo formativo de meninas no Instituto Maria de Mattias. Ou seja, para essa compreensão precisamos trabalhar com as participantes da pesquisa a partir de roteiro de entrevistas com perguntas abertas, para que as participantes possam narrar suas percepções acerca desses de sua formação enquanto professora. Para a escolha dessa metodologia tomamos como base conceito de História oral apresentado por Thompson (1992), Delgado (2006) e Alberti (2011).

Uma vez estabelecidas a metodologia e a técnica de coleta de dados, foi dado andamento às etapas da pesquisa: primeiramente, a realização entrevista, essa fase vai desde a preparação da entrevista, o contato com as participantes, a transcrição, a socialização com cada participante para ver se a interpretação dos fatos narrados condizem com o objetivo da entrevistada; em seguida, a análise das narrativas e as categorizações das respostas; e, por último, a construção do texto com a análise dos dados obtidos no processo de pesquisa. De acordo com Sahagoff (2015), ao registrar o texto o pesquisador questiona e avalia o que escreveu e nesse momento, embora agindo de forma fidedigna aos dados obtidos, é o momento em que ele se posiciona como autor e leitor das experiências e vivências narradas.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: Essa pesquisa será realizada na cidade de Altamira -PA, no período de julho de 2024 a agosto de 2025.

RISCOS E DESCONFORTOS:

Em relação à pesquisa O PROCESSO FORMATIVO E POLÍTICO DE MULHERES ATIVISTAS NO INSTITUTO MARIA DE MATTIAS EM ALTAMIRA-PA, é praticamente inexistente, tendo em conta que as entrevistas aconteceram individualmente e as participantes serão identificadas no texto com codinomes para não serem expostas. No entanto, por se tratar de memórias, caso ocorra algum desconforto emocional, as participantes terão asseguradas a GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA

E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO a qualquer momento. Além do mais, toda a pesquisa seguirá padrões éticos de confidencialidade.

BENEFÍCIOS: Dentre os principais benefícios, destacam-se diretamente a contribuição das participantes na construção da História da Educação local a partir de suas memórias.

SIGILO E PRIVACIDADE: Você tem a garantia de que as pesquisadoras buscarão garantir o sigilo de sua identidade e nenhuma informação identificada ou identificável será fornecida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO: A presente pesquisa não trará ônus às participantes. Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.


GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO: Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatada pelas pesquisadoras.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: A qualquer momento as participantes poderão entrar em contato com as pesquisadoras para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo.

CONTATO: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras CRISTINA FELIX DE ARAÚJO, Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, UFPA, Campus de Altamira, Rua Coronel José Porfírio, número 2515, CEP: 68372040, (93)996572229, sircfelix@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel./Fax. 3201-7735 E-mail: cepccs@ufpa.br.

Altamira-PA, 05 de julho de 2024.

Documento assinado digitalmente
 CRISTINA FELIX DE ARAUJO
Data: 07/11/2024 10:15:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Pesquisadora responsável: Cristina Félix de Araújo