



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS

**COLLEGIO PERSEVERANÇA: UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA PARA
FORMAÇÃO DE MENINAS NA PRIMEIRA REPÚBLICA NO PARÁ (1890 -
1916)**

Andressa Rafaella Cruz de Moraes

Alberto Damasceno

Resumo

Este estudo investiga o Collegio Perseverança, instituição feminina fundada por Carlota Pistacchini por volta de 1890, analisando seu papel na formação social e educacional das alunas durante a Primeira República na Amazônia paraense. A pesquisa, de caráter historiográfico, é baseada na análise de documentos oficiais, jornais da época, com destaque ao Estatuto da instituição publicado em 1904. Como resultados, evidenciamos que a escola funcionava como um aparelho privado de hegemonia, a partir do conceito de Gramsci, moldando comportamentos e reforçando a ideologia patriarcal ao direcionar a educação das meninas para a esfera doméstica e socialmente controlada. Concluímos que o Collegio Perseverança, além de promover a instrução formal, desempenhava um papel fundamental na manutenção dos valores e expectativas de gênero da época, reafirmando modelos femininos alinhados ao projeto republicano e à lógica patriarcal vigente.

Palavras-chave: História das Instituições Educativas; Amazônia; Collegio Perseverança.

Introdução

O presente artigo está situado no campo da História da Educação em consonância com a temática da História das Instituições Educativas, sendo seu objeto a história do Collegio Perseverança, instituição existente na capital paraense entre os anos 1890 e 1916. O recorte temporal se dá em virtude de 1890 se tratar do ano de fundação do collegio e 1916 ser o ano em que o estabelecimento passou a ser dirigido pela Congregação das Irmãs Filhas de Sant'Anna (Estado do Pará, 1918a; 1918b).

O Collegio Perseverança foi fundado e dirigido pela professora normalista Carlota Pistacchini Martins da Costa¹, era localizado em um palacete na Estrada São José, nº 123², na cidade de Belém. Em meados de 1890 oferecia o ensino primário e secundário, recebendo alunas internas, semi-internas e externas de natureza particular, atendendo exclusivamente, o público feminino (Costa, 1904). Delimitamos como problema central da nossa investigação compreender de que forma se deu a trajetória do Collegio Perseverança no processo de formação de meninas na capital paraense entre os anos 1890 e 1916, tendo como questões norteadoras qual o contexto político, social e cultural da época, de que maneira se estruturava a organização curricular e funcional do Collegio, e quais foram as protagonistas desta trajetória no âmbito da instituição. Com o intuito de recapitular suas dimensões históricas no que concerne ao contexto educacional da cidade de Belém na Primeira República, partimos da premissa de que o collegio privilegiava uma formação intelectual e não a instrução que por sua vez, se restringia aos aspectos sexuais, das suas alunas, reforçando o preparo dessas meninas para cumprir o ideal de mulher concebido e planejado para a época que contava com a perspectiva restrita a educação doméstica, já que a formação para além dessa visão, estava reservada às mulheres das classes dirigentes.

É importante considerar que, por se tratar de uma pesquisa dentro da temática da História das Instituições Educativas levamos em consideração diferentes elementos que constituíram a instituição baseado no fato de que conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação. A dimensão material alarga-se das estruturas e dos meios aos processos, à participação e ao produto, enquanto a dimensão simbólica reporta à participação e à construção educacional (Magalhães, 2004, p. 58).

Nessa perspectiva este estudo se constitui em uma “construção subjetiva e material” que decorre “das circunstâncias históricas, das imagens e representações dos sujeitos, e que é afetada por dados de natureza biográfica e grupal. As memórias, como repertório cognitivo dos sujeitos, função e papel na dinâmica grupal, afetam a relação pedagógica” (Magalhães, 2004, p. 58).

¹ Filha de Virgilina Cabral Pistacchini

² Atual Avenida 16 de Novembro, localizado no Bairro da Cidade Velha.

Na mesma linha de raciocínio Sanfelice (2008) afirma que “após o exaustivo levantamento e apresentação dos dados empíricos de um objeto singular – a instituição escolar – é ainda necessário explicitar suas múltiplas relações com o contexto. Repito: um contexto social, político, cultural e econômico, entre outros” (Sanfelice, 2008, p. 15); por isso, a história de uma determinada instituição escolar se torna uma oportunidade importante para desenvolvermos uma observação atenta ao contexto social da localidade na qual a escola estava inserida.

A partir dessas reflexões, é preciso que ao analisar seus projetos políticos, educacionais, das práticas pedagógicas nela desenvolvidas e dos sujeitos que nela vivem, neste caso, as meninas residentes de Belém seja levado em consideração que “uma instituição educativa uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional onde se relacionam elementos materiais e humanos [...] é um lugar de permanentes tensões, são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais” (Magalhães 1998, p.61-62 apud Júnior, 2007, p. 182).

O estudo compõe um projeto de pesquisa³ desenvolvido no Laboratório de Pesquisa em Memória e História da Educação (LAPEM) da Universidade Federal do Pará (UFPA) de maneira interdisciplinar, promovendo intercâmbio entre as áreas da Ciências Sociais, Educação e História. Sua relevância social advém da importância de evidenciar o processo de construção histórica e social da identidade feminina, por meio de reivindicações e permanências de direitos, sujeitos a frequentes questionamentos, sendo por isso, categorias voláteis (de Beauvoir, 1949). Nosso interesse sobre a temática se configura como forma de entender a trajetória percorrida pelas mulheres no que tange ao acesso à educação desde à Primeira República e como isso se reflete nos dias atuais.

O conhecimento historiográfico, a partir dos meios utilizados, interage com o lugar que ocupamos no mundo e no tempo, o que significa dizer que ele pode se transformar a partir da nossa própria experiência com as fontes. Além disso, este lugar determinado socialmente nos restringe as possibilidades do fazer historiográfico, mas o influencia, de modo que o próprio passado, por meio das especificidades de sua documentação nos trará possibilidades de interagir, nos colocando em contato com aspectos que fundamentam nossa experiência de ser e estar no mundo, a partir de elementos que nos restabelecem como sujeitos de investigação (Barros, 2013).

³ Financiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFPA).

No que tange à relevância acadêmica, essa produção apresenta pertinência por abordar uma instituição que nunca antes foi analisada, e por mais que existam trabalhos sobre a temática publicados no banco de teses e dissertações dos programas de pós-graduação nas áreas da Educação e da História, especificamente no estado do Pará.

Para atingir nosso objetivo, fizemos um levantamento bibliográfico, de dissertações e teses, para construir um mapeamento das produções no que se refere à existência de trabalhos sobre a educação de mulheres no Pará durante o período mencionado. Nesse processo detectamos que o desenvolvimento da historiografia da educação voltada para as práticas escolares com mulheres têm se deparado com dificuldades em torno do acesso à documentação escolar, devido à dispersão desse tipo de fonte e à pouca importância atribuída a esse tipo de acervo, situação que tem provocado a deterioração de potenciais registros e evidências. Logo, de acordo com Schuler e Magaldi (2009) a importância da preservação da memória escolar deve servir de estímulo crescente consciência da relevância e das pesquisas interessadas em abordar práticas, ações e iniciativas educacionais e pedagógicas que antecederam, fortalecido pelo regime republicano (Schuler; Magaldi, 2009)

Realizamos uma pesquisa histórica a partir do levantamento e análise de fontes documentais como regimentos, estatutos, relatórios e matérias de jornais referentes ao Collegio Perseverança nos acervos, físico e digital, do Arquivo Público do Estado, na Seção de Obras Raras da Biblioteca Arthur Viana e na Hemeroteca da Biblioteca Nacional. Após o levantamento identificamos os documentos que pudessem oferecer vestígios sobre a história do collegio ao longo do recorte temporal aqui delimitado. Destacamos o estatuto da instituição como fundamental para compreender sua estrutura organizacional, normas e valores educacionais, por outro lado, as matérias de jornais foram essenciais para captar a percepção pública sobre o collegio, revelando como sua atuação era vista e interpretada pela comunidade.

Para desenvolver a análise da documentação, entendemos, as fontes históricas como recursos valiosos para investigarmos fatos históricos inseridos em um período que detém uma totalidade a ser analisada seja no discurso político, memorial e bibliográfico, entre outros aspectos, por isso, pesquisadores devem escolher entre “descrever de maneira simples e integral o conteúdo dessas fontes; ou procurar refletir historicamente a fim de compreender e tentar reconstruir as intenções contidas nessas fontes, ou seja, o que as pessoas que as criaram queriam que os outros compreendessem e pensassem daqueles

acontecimentos” (Padilha; Nascimento, 2015, p. 124). A análise dessas fontes não apenas enriqueceu o entendimento sobre a história do Colégio Perseverança, mas também possibilitou a reflexão sobre suas contribuições para a formação das meninas que por ali passaram.

Para subsidiar teoricamente este estudo, realizamos um levantamento bibliográfico de obras que abordam a temática proposta, entre as quais destacamos Sanfelice (2008) e Magalhães (2004), que oferecem contribuições valiosas sobre a História das Instituições Escolares, além de Saffioti (1969), Melo (2011) e Damasceno et al (2018), cujas reflexões sobre a História da Educação de Mulheres enriquecem a compreensão das relações de gênero e educação ao longo do tempo. Esses referenciais teóricos contribuíram para analisar criticamente o contexto histórico e educacional investigado, especialmente o objeto aqui delimitado, possibilitando o entendimento sobre as dinâmicas que moldaram as práticas escolares voltadas para meninas.

Para além do referencial aqui mencionado, destacamos as contribuições da teoria de Gramsci, uma vez que utilizamos seu conceito de Aparelho Privado de Hegemonia a fim de analisar o objeto de estudo aqui proposto como um mecanismo de disseminação de ideais e valores das classes dirigentes. Ao nos utilizarmos da perspectiva gramsciana, nos propomos a identificar de que maneira a instituição atuava para além do que estava prescrito oficialmente, funcionando de maneira ao que estava disposto em seus estatutos e demais documentos.

Contextualização histórica da escolarização feminina

O papel social da mulher no Brasil passou por mudanças complexas ao longo do tempo. De acordo com Helena Saffioti (1969) a formação econômica da sociedade brasileira com base no modo de produção escravista, estava ligada aos interesses capitalistas da Metrópole, que tinha no comércio a base de sua acumulação. Consequentemente, os reflexos do sistema escravocrata resultaram em uma sociedade que justificava a exclusão de grupos historicamente marginalizados atravessados por gênero, raça e classe, sendo esta última um fator determinante. Por exemplo, as mulheres escravizadas passavam por um processo de exploração mais complexo do que os homens, haja vista que além da exploração de sua força de trabalho, elas ainda tinham que lidar com o fato de terem nascido mulheres. Em contrapartida, à uma mulher branca livre, cabia o papel de esposa e mãe subalterna à figura do patriarca, responsabilidades relativas à governança doméstica, com autoridade evidentemente distinta do patriarca (Saffioti, 1969).

Neste contexto, a educação das mulheres era, sobretudo, de ordem religiosa, diferente daquela destinada a outro público, como indígenas e filhos dos colonos. As mulheres não frequentavam os mesmos espaços educativos dos homens, uma vez que eram doutrinadas nas missas ou em outras celebrações religiosas, sua formação se restringia a conventos e instituições religiosas que se propunham o ensino de leitura e escrita, em um formato que impunha às mulheres se tornarem religiosas ao invés de buscarem o matrimônio. Esse processo contribuiu para reforçar, nas mulheres, a submissão ao marido e aos dogmas da Igreja, legitimando sua segregação social e a pouca participação nos eventuais movimentos culturais que aconteciam ao seu redor, resultando em sua desvalorização como ser de direito (Rosa, 2020).

A partir da perspectiva gramsciana de hegemonia, é possível perceber como a sociedade brasileira consolidou a subordinação das mulheres por meio de mecanismos ideológicos e culturais que naturalizaram desigualdades de gênero, raça e classe. Conforme Saffioti (1969), a estrutura econômica escravocrata reforçou a exclusão de grupos marginalizados, sendo as mulheres negras duplamente exploradas, tanto pelo trabalho forçado quanto pela opressão de gênero. Já as mulheres brancas livres, embora em posição econômica privilegiada, permaneciam subordinadas ao patriarcado, restritas ao papel de esposas e mães. Instituições como a Igreja – que assumia o papel educador da mulher na época – atuavam na consolidação da hegemonia, transmitindo valores que legitimavam essa ordem social e asseguravam a manutenção da dominação por meio do consenso, internalizando desde cedo no ser feminino um modelo que perpetuava a desigualdade e a subordinação.

Neste cenário, o acesso à escolarização por parte das mulheres se constituiu em um processo histórico gradativo. Durante o período colonial as reformas pombalinas criaram precedentes para abertura e instalação das escolas régias voltadas ao público feminino, ainda que contassem com a divisão entre meninos e meninas em seus espaços, incluindo professoras para ensinar as meninas e professores para ensinar os meninos. Stamatto (2002) afirma que “em 1755, o governo português determinou que a direção das povoações jesuíticas passaria ao clero regular e que deveria haver duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas” (Stamatto, 2002 p. 3-4).

Em suma, uma considerável parte da história da educação brasileira se caracterizava como espaço de privilégios no qual somente os homens podiam desfrutar, enquanto as mulheres eram submetidas a um papel de submissão, obediência e

subserviência à sua família, à sociedade e sua Igreja e a formação servia para qualificá-las a esta função

a educação no Brasil Colônia era direcionada somente para os homens. As mulheres não tinham acesso aos colégios. Essa característica também seguiu para o Império, em que havia também o domínio da Igreja, que exercia o controle da sexualidade feminina, na medida em que a mulher era vista como propensa ao pecado e devia obediência a um homem que, em um primeiro momento era seu genitor e, posteriormente, seu esposo.” (Reschke; Mazzini; Damasceno, 2021, p. 20).

Dessa forma, o ingresso feminino às instituições escolares no Império não apresentou mudanças significativas em relação ao período colonial, pois apenas uma parcela da população tinha acesso à escola e mesmo assim não era em todos os níveis da província, uma vez que somente a capital tinha o ensino primário superior, enquanto as demais localidades possuíam apenas o ensino primário inferior, mantendo o acesso à escolaridade estruturado quantitativamente e qualitativamente por aspectos sexuais, (Melo, 2011). Ao que se refere ao âmbito da instrução pública na província do Grão-Pará, é importante destacar que

a administração provincial, com esta lei, obrigava-se a manter três escolas para meninos e apenas uma para meninas, não sendo definido para as últimas o nível de ensino; pressupõe-se que o limite esteja no ensino primário inferior. Ainda mais, percebe-se nesse documento que as exigências postas para a abertura de escolas de meninos e de meninas foram diferenciadas. Para a abertura de escolas de meninos “em cada paróquia da província” não são estabelecidos critérios; a princípio, em todas as localidades, sem discriminação, é indiscutível a existência dessa escola. Ao contrário, para a abertura de escolas para o sexo feminino está posta a exigência de um limite mínimo de “frequência ordinária”. (Melo, 2011, P.88)

A Proclamação da República em 1889, com o intuito de reformular uma identidade nacional, impôs a necessidade de gerar sentimentos patrióticos e de pertencimento (Anderson, 2008). Desse modo, em um cenário de mudanças e perspectivas voltadas às mulheres, aconteceram transformações significativas, ao lado de continuidades já datadas do período colonial e imperial. À vista disso, Santos (2008) afirma que “o modelo elaborado forja uma representação simbólica da mulher: esposa, mãe, dona-de-casa afetiva, mas a sexualidade encontrava-se condicionada ao instinto maternal” (Santos, 2008, p. 4). Com isso, tendo o objetivo de romper com o pensamento imperial em esferas públicas e privadas no que tange aos papéis sociais, partimos da ideia de que estes papéis sociais são construídos socialmente a partir da maneira como era entendido o que era ser mulher e do que era ser homem.

Sob a perspectiva gramsciana, a construção dos papéis sociais femininos na Primeira República pode ser compreendida como um processo de hegemonização, no qual as classes diferentes mantinham sua posição de poder não apenas por meio da força ou coerção mas pela construção de um contexto de aceitação de seus ideais. As escolas viriam atuar como aparelhos privados de hegemonia com vistas a naturalizar a submissão feminina e legitimar um modelo de mulher restrito à esfera doméstica, moldado para garantir a reprodução das relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, o ideal de esposa e mãe, promovido pelo discurso oficial e reforçado pelas instituições educacionais, não apenas refletia os interesses da elite, mas também consolidava uma concepção de sociedade que buscava alinhar a identidade nacional à manutenção da ordem patriarcal e a escola tinha uma função primordial nesse processo,

Ao refletir sobre os instrumentos políticos, teóricos e práticos, necessários ao processo de transformação social, Gramsci não deixou de fora o debate sobre a escola e os aparelhos de hegemonia política e cultural, por meio dos quais as classes dominantes conseguem atrair, convencer e dirigir, a partir de seus próprios esquemas culturais, não só o conjunto das frações de classe a elas associadas, mas também as classes dominadas e subalternas (Marcassa; Pessoa, 2024, p. 3).

Neste contexto, de acordo com Melo (2011), alguns valores precisavam ser reformulados, na medida em que a educação era concebida como um instrumento para pensar os novos papéis sociais das mulheres, resultado da queda no interesse na carreira do magistério por parte dos homens, em razão da baixa remuneração. Desse modo, o regime republicano se viu pressionado a planejar a entrada de mulheres na área, revelando duas dimensões bastante evidentes; a educação de meninas e a profissionalização docente, preservando, todavia, valores religiosos e funções domésticas. No Pará, o cenário de inclusão feminina no tocante à educação primária

no final da primeira década era imputada à sociedade paraense, por meio legal, a obrigação de manter na escola crianças em idades diferenciadas: os meninos entre 07 a 14 anos e as meninas entre 06 a 12 anos (PARÁ. Decreto 625, de 02 de janeiro de 1899, art. 196); uma diferença que eximia as meninas da obrigatoriedade do ensino em um ano a menos que os meninos. Essa política, na prática, induzia a uma promoção menos expressiva na escolarização feminina, o que se traduzia, principalmente, em um número menor de criação de escolas femininas em relação às masculinas. Em 1891 as escolas masculinas chegavam a 276 e apenas 141 femininas; no final da década o número é ampliado, contudo as diferenças permanecem: em 1900 as escolas masculinas aparecem em 288 unidades e as femininas em 156 (Veríssimo, 1891 apud Melo, 2011 p. 94)

Segundo Damasceno *et al* (2018), a condição histórica e social das mulheres era marcada por um complexo processo de lutas em busca de reconhecimento na sociedade. Com as portas abertas pela educação, elas passaram a ocupar o cargo de professora, que naquele momento era visto como uma aptidão feminina, em razão da ideia de que a mulher tinha o dever de ser boa mãe, abnegada, dedicada, pura, com a vocação para cuidar de crianças. Ainda que essa incorporação ao mundo do trabalho tenha ocorrido através de uma profissão considerada “hierarquicamente inferior” na época, ela representou uma possibilidade para as mulheres atuarem para além do ambiente doméstico. Isto, sem dúvidas, foi um passo importante para o avanço da mulher no mercado de trabalho e sua emancipação (Damasceno *et al*, 2018). Pois “a mulher, ao longo da história, sempre precisou de muita luta para ter acesso à escolaridade e participação no mercado de trabalho” (Reschke; Mazzini; Damasceno, 2021, p. 17), tendo sido a educação, por meio de sua atuação como professoras, o campo onde vivenciaram uma das primeiras experiências de protagonismo.

De acordo com Melo (2011), “durante toda a década [de 1890] a incorporação das professoras normalistas nas cadeiras de ensino primário público foi se ampliando, chegando ao triplo do número de professores normalistas” (Melo, 2011, p. 98), o que acabou por contribuir para o processo denominado de “feminização” do magistério. A partir daí, a luta das mulheres por espaço no mercado de trabalho foi crescendo gradativamente, “todavia, àquela época já era possível observar também experiências de mulheres com trajetórias profissionais distintas, que conseguiram conquistar reconhecimento social e profissional em cargos variados, até mesmo em funções diretivas, como era o caso das diretoras de grupos escolares em pleno início do século XX” (Damasceno *et al.*, 2018, p. 571).

O Collegio Perseverança

O Estatuto do collegio publicado em 1º de Janeiro de 1904, foi de autoria de Carlota Pistacchini, fundadora e principal responsável por sua gestão, segundo o documento. A instituição já funcionava há 15 anos, o que nos permite inferir que foi fundada por volta do ano de 1890. Uma de suas características marcantes era o público exclusivamente feminino ao qual estava direcionado, recebendo alunas internas⁴, semi-

⁴ alunas internas eram as meninas que residiam no alojamento escolar.

internas⁵ e externas⁶, que cursavam os graus de ensino primário e secundário, e recebiam o ensino de francês, desenho a crayon⁷ de música e prendas básicas - este último voltado à educação doméstica (Costa, 1904).

A diferenciação entre o público do collegio obedecia a classificação internas, semi-internas e externas, o que demonstra, sutilmente, uma divisão de classes em seu círculo social, considerando que o público da instituição circunscrevia uma seleção prévia determinada pelo seu poder aquisitivo, na medida em que era uma instituição particular, logo, as que ali eram atendidas, como alunas externas pertenciam a famílias que poderiam custear sua permanência. Analogamente, o poder de escolha e aquisitivo dessas pessoas representava por meio dessas meninas, status social, como podemos ver em alguns anúncios de jornais referentes às alunas da instituição, por exemplo, o anúncio do aniversário “da pequena Dolores Menezes Monteiro, alumna do Collegio Perseverança” (O Pará, 1898a, p.2) e da “gentil senhorita Francisca Carvalho, estudiosa alumna do Collegio Perseverança” (O Pará, 1898b, p. 3), bem como o informe do estado de saúde de Margarida Leite da Costa, a quem se referem como “diosa alumna do Collegio Perseverança” (República, 1899, p.1).

Nesse contexto, as diretrizes do collegio não apenas definiam a permanência das alunas na instituição, mas também determinavam a forma como seriam acompanhadas, seus interesses e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. Essa categorização revelava um modelo educacional que, mais do que instruir, moldava comportamentos e consolidava valores alinhados às expectativas sociais da época. A promessa de “instrução e educação com desvelo, carinho e metucioso cuidado”, (Costa, 1904, p. 5) conforme anunciado no estatuto, reforça o papel da instituição como guardiã não apenas do ensino formal, mas também da formação moral e social dessas jovens. Essa distinção evidencia como a escola funcionava como um espaço de controle e refinamento, onde as alunas eram preparadas e convencidas a cumprir os papéis esperados de sua classe social, fortalecendo a ideia de uma educação direcionada à conformação de um modelo ideal de mulher para a sociedade da Primeira República.

⁵ alunas semi-internas passavam a maior parte do dia e tinham direito a refeições e outros serviços, mas não residiam na instituição.

⁶ alunas externas estudavam na escola, mas não residiam na instituição.

⁷ desenho a lápis de cera

No que tange à organização curricular adotada, o estatuto afirmava que as diretrizes estavam alinhadas ao programa oficial do estado, reforçando o discurso republicano que buscava moldar a educação como ferramenta de construção de uma identidade nacional, sobretudo no papel idealizado para as mulheres, uma vez que “a incorporação do ‘moderno’ representado pela importação dos costumes europeus figurava como passaporte para a ordem e o progresso da jovem república brasileira” (Santos, 2008, p. 1). Ao discutir a relação entre a dita modernidade e o papel da mulher na sociedade republicana, Santos (2008) afirma que

ao retomar a maternidade como função principal da mulher (com base no binarismo: mulher/natureza e homem/cultura), a “nobre missão feminina” associada ao discurso nacionalista é investida de uma roupagem moderna. Mais do que dar filhos ao marido, o ideal da maternidade é reformulado para garantir cidadãos para a pátria. O exercício da maternidade passa a ser compreendido em termos científicos, constituindo uma missão patriótica e uma função pública. Trata-se de superar as práticas atrasadas das comadres, os conselhos e crenças entendidos como arcaicos e fundamentados no senso comum (Santos, 2008, p. 7).

Assim, as práticas educativas, mesmo sob a justificativa de modernidade, perpetuavam um projeto civilizatório que reforçava a submissão da mulher, limitando sua formação para atuação no espaço doméstico, enquanto as apresentava como símbolos de ordem e progresso, corroborando a ideia de que a educação de meninas foi instrumentalizada para atender às demandas políticas e culturais de um projeto republicano, que, embora modernizador em seu discurso, perpetuava desigualdades e exclusões, considerando que “à mulher caberia o dever de ser ‘esposa’, ‘mãe’, ‘rainha do lar’, com atributos de docilidade, recato, fragilidade, submissão e passividade” (Damasceno et al., 2018, p. 572).

No que diz respeito à parte artística do estabelecimento, o currículo revela a ênfase dada à formação estética e manual das alunas, destacando o ensino de “prendas diversas” como um aspecto de especial cuidado. A oferta de aulas de bordado, pintura, flores artificiais e música evidencia a concepção de uma educação feminina voltada para o refinamento e a preparação para o espaço doméstico, correspondendo às expectativas das famílias da elite da época. O detalhamento das técnicas ensinadas, como bordados Richelieu e Renaissance⁸, pintura a óleo e pastel⁹, demonstra a valorização dessas habilidades como símbolos de distinção social.

⁸ Denominações de técnicas de bordado que utilizam desenhos de folhas, flores e geométricos, e efeitos de rendas com espaços e desenhos abertos

⁹ Material artístico para pintura ou desenho disponível em barras, bastões ou lápis.

Além disso, a obrigatoriedade do desenho a crayon para as alunas do curso complementar, sem custo adicional, sugere um esforço para integrar elementos de arte na formação geral. Já as aulas de música e outras modalidades artísticas eram opcionais e exigiam pagamento, o que reforça a exclusividade dessas práticas dentro do sistema educacional feminino. O ensino artístico, portanto, não era apenas uma expressão cultural, mas também um meio de reafirmar os papéis sociais atribuídos às mulheres, preparando-as para a vida matrimonial e o ambiente doméstico refinado, onde poderiam demonstrar essas habilidades como parte de sua identidade social.

Ademais, o Estatuto determinava como um dos princípios norteadores da escola, uma formação voltada ao ambiente doméstico em complemento ao papel de boas mães, sob comando da diretora, devendo oferecer às “creanças que lhe forem confiadas todos os cuidados e desvelos, e o ensinamento mais compatível com os melhores methodos” (Costa, 1904, p. 3), visando uma “instrução, [que] sem se afastar dos programmas officiaes, será dada de accordo com as clausulas adiante explanadas. A educação moral e a physica serão reguladas pela directora que terá sempre em vista as licções e ensinamentos dos bons mestres, no tocante à formação de boas e exemplares mães de família” (Costa, 1904, p. 3).

A educação moral e física no Collegio Perseverança estava diretamente vinculada ao ideal de formação feminina vigente na Primeira República, no qual o collegio assumia a responsabilidade de moldar as meninas para se tornarem "boas e exemplares mães de família". A regulamentação dessas práticas pela diretora, baseada nos ensinamentos dos "bons mestres", reforçava a ideia de uma educação disciplinadora, voltada não apenas para o desenvolvimento intelectual, mas, sobretudo, para a conformação de comportamentos e valores que garantissem a reprodução dos papéis sociais atribuídos às mulheres.

Em um entendimento gramsciano, podemos considerar que a dominação das classes dirigentes prevalece na formação cultural por meio, também, das instituições educativas. Neste caso, é possível avistar o Collegio Perseverança como um aparelho privado de hegemonia que contribuía para a manutenção das dinâmicas de poder que representavam e difundiam seus valores de dominação sob a educação de meninas, que, nesse momento, deveria obedecer a uma lógica de recato voltado ao lar. Ainda que, em contrapartida, o acesso à educação por parte das mulheres tenha se dado em razão do desinteresse dos homens pelo magistério, que não remunerava de forma satisfatória, foi

por conta da necessidade de reorganizar o papel feminino e seus propósitos de cuidado com a família, enquanto zeladoras da pátria, que a inclusão acadêmica foi planejada. Isto posto, é preciso considerar que

essas organizações, então chamadas por Gramsci de aparelhos “privados” de hegemonia, agem e se movem para difundir, convencer e transformar o modo de pensar dos indivíduos, buscando sua adesão e seu consentimento, condição pela qual se constitui a unidade cultural social que assegura a dominação ou leva à revolução (Marcassa; Pessoa, 2024, p. 9).

O enfoque na moralidade indicava uma preocupação com a consolidação do caráter feminino alinhado à obediência, à modéstia e à devoção ao lar e à família. Já a ênfase na educação física poderia estar associada tanto à saúde, à higiene e ao bem-estar, quanto à preparação do corpo feminino dentro dos padrões de delicadeza e resistência esperados para suas futuras funções maternas. Essa abordagem revela a forte influência de uma educação que consolidava a formação das mulheres a partir de um ideal doméstico e patriarcal, no qual a escola desempenhava um papel central na preservação de valores e na manutenção da ordem social da época.

O currículo do Collegio Perseverança não enfatizava somente o ensino de habilidades artísticas e domésticas, como bordado, pintura, música e prendas diversas, mas também legitimava um modelo educacional que condicionava as mulheres a um papel social previamente estabelecido. A seleção desses conteúdos, longe de ser neutra, operava como um mecanismo ideológico que reforçava a divisão sexual do trabalho, restringindo as possibilidades de atuação feminina e consolidando a noção de que o âmbito doméstico era o único espaço legítimo para a mulher. Assim, ao apresentar essas práticas como parte essencial da formação feminina, a escola funcionava como um espaço de reprodução da hegemonia patriarcal, garantindo que as mulheres internalizassem e aceitassem sua posição na sociedade, sem questionamento. Dessa forma, o ideal feminino propagado não apenas reforçava a concepção de que o papel da mulher estava restrito à casa e à família, mas também assegurava que essa estrutura se perpetuasse por meio da educação, tornando-se um elemento central na manutenção da hegemonia das elites e do projeto civilizatório republicano, pois

a realização de um aparelho hegemônico, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências e dos métodos de conhecimento, é um fato de conhecimento, um fato filosófico. Em linguagem crociana: quando se consegue introduzir uma nova moral conforme a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção, isto é, determina-se uma completa reforma filosófica (Gramsci, 2015, p. 286).

Como já mencionado, o collegio ofertava o ensino primário - prioridade na organização do ensino - anteriormente denominado “de primeiras letras”, por proporcionar a alfabetização esperada pela nação republicana. Na perspectiva de Rossi (2017), houve a necessidade de reorganizar o que se entendia como escola, por vários fatores, como: se adaptar às demandas de um mundo cada vez mais letrado; novas formas de aprendizagem social; escolar; e aquilo que autora definiu como “um amplo projeto de controle e homogeneização cultural das elites” (Rossi, 2017, p. 168)

Como efeito da educação feminina o magistério foi uma das primeiras áreas de oportunidade profissional para as mulheres, visto como um ambiente necessitado de doçura e afabilidade, características associadas às mulheres e concebido como uma continuidade do lar (Damasceno *et al.*, 2018).

O favorecimento e a procura em relação ao primário, em detrimento do ensino secundário, é enfatizado quando o estatuto do Collegio determina que “no curso secundario será ensinada qualquer materia para a qual haja, no minimo, cinco alumnas” (Costa, 1904, p. 6), o que reflete condicionada uma demanda mínima, o que limitaria as possibilidades de acesso a uma formação mais avançada, corroborando o entendimento de que o papel idealizado para as mulheres no período republicano concentrava-se, majoritariamente, no domínio doméstico, não exigindo uma formação mais complexa.

Além disso, tal diretriz pode ser interpretada como uma expressão das desigualdades estruturais que caracterizavam a oferta educacional da época, evidenciando como o acesso ao ensino secundário permanecia limitado, especialmente para as meninas. O foco no ensino primário reafirmava seu caráter funcional, preparando as meninas para exercerem papéis tradicionais na sociedade, enquanto a educação secundária era vista como supérflua seu potencial de ascensão social e intelectual.

No processo de rupturas e permanências no período republicano relacionado às formas de educação oferecidas às mulheres nos períodos colonial e imperial, a escola, bem como a sociedade como um todo, manteve aspectos da trajetória dos regimes passados, especialmente no que se refere à questão religiosa, como é o caso do artigo 2º do referido estatuto do Collegio, que expressa a obrigatoriedade de frequentar, no último domingo do mês, a missa paroquial (Costa, 1904), o que indica os princípios de uma educação religiosa, ao mesmo tempo que compõe uma educação voltada ao matrimônio, à educação das crianças, ao recato e reverência impondo valores à mulher que

deveria aceitar a natureza dada por Deus (a imagem de pureza, submissão e o exercício das atividades naturais como, cuidar da casa, do marido e dos filhos, bordar, costurar...) e, se a mulher se voltasse contra esta natureza, ela seria considerada rebelde em relação aos princípios “celestiais”, portanto exposta como contestadora de tais ensinamentos doutrinários (Silva; Inácio Filho, 2007, p. 3).

No entendimento de Gramsci (2015), no processo de consolidação de seus valores, as classes dirigentes se utilizam de princípios religiosos, neste caso particular a formação católica integrada à educação no caso do Collegio, apesar do discurso oficial que afirmava a laicidade como princípio do projeto educacional republicano. A base religiosa ainda estava muito sólida como valor de uma sociedade que, até então, havia passado por aproximadamente quatro séculos sob hegemonia da Igreja Católica. Dessa forma, esses valores religiosos foram incrementados na instrução das futuras mães de família como mais um suplemento às concepções ideológicas das classes dirigentes, pois

na realidade, estes sistemas são desconhecidos pelas multidões, não tendo eficácia direta sobre o seu modo de pensar e de agir. Isto não significa, por certo, que eles sejam desprovidos inteiramente de eficácia histórica: mas esta eficácia é de outra natureza. Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de força coesiva das classes dirigentes, e, portanto, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas, como fermento vital de transformação interna do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, sobre o mundo e a vida. (Gramsci, 2015. p. 99-100)

Por mais que houvesse a sinalização de que a instituição seguia os programas oficiais da instrução pública, primando pelo ensino laico como princípio, contraditoriamente, apresentava indícios de um ensino religioso na organização da escola, apesar de não ser apresentada como instituição religiosa. Na verdade, o Collegio mantinha rotinas religiosas que demonstram uma tentativa de alinhar a educação feminina às expectativas sociais e aos ideais doutrinários da época, nos quais a mulher deveria personificar pureza, submissão e dedicação às atividades domésticas e eclesiásticas, princípios que o estatuto expressava nas entrelinhas do que se vislumbrava como disciplina, controle e personificação do ideal no papel feminino.

Também observamos no Estatuto referência ao fato de que as alunas mereciam “especial cuidado da directora não só a alimentação das alumnas, a qual será sã e abundante, como também a hygiene, de modo a preservar-lhes a saúde, proporcionando-lhes completo bem-estar” (Costa, 1904, p. 11), corroborando o que Damasceno, Pantoja e Miranda (2021) argumentam quanto ao higienismo como um dos princípios do movimento sanitarista, que teve grande destaque após a Proclamação da República, em

consonância ao processo de industrialização e urbanização das cidades, que objetivava difundir um comportamento ideal à população brasileira por meio de múltiplas ações que contaram com profissionais de diferentes áreas, além da medicina, e a educação, sempre inspecionando e intervindo nas instituições escolares. (Damasceno; Pantoja; Miranda, 2021).

No que tange à influência dos ideais implementados pelo movimento higienista, é importante considerar que o processo de consolidação de determinada hegemonia se fundamenta e concretiza nas ferramentas culturais que historicamente homogeneizam o comportamento dos subalternos, visando sua permanente submissão aos dirigentes. O Collegio Perseverança se utilizou desse controle em nome do que era esperado das meninas em formação e incutiu deveres, hábitos e atividades que reforçavam o comportamento que se esperava delas, baseado nas ideias positivistas da República.

Considerações finais

O Collegio Perseverança, fundado por volta de 1890 e dirigido por Carlota Pistacchini, era destinado exclusivamente a alunas do sexo feminino, divididas entre internas, semi-internas e externas, refletindo a hierarquia social e econômica da época. Além do ensino primário e secundário, a instituição priorizava a formação doméstica e cultural, com disciplinas como francês, desenho, música e prendas básicas. A educação oferecida ia além da instrução formal, moldando o comportamento e consolidando valores que reforçavam o ideal feminino da Primeira República, pois havia na instituição uma preocupação com a formação moral de seu público, evidenciando o seu papel como aparelho privado de hegemonia alinhado ao discurso republicano oficial que via a educação como ferramenta de construção de uma identidade nacional.

A fundação da instituição educativa está relacionada a um contexto em que impera um sentimento de necessidade de reformular a educação do país, no qual as atividades escolares voltadas ao público feminino tendiam rigidamente para as instâncias domésticas, familiares e religiosas. Neste contexto, é importante destacar que, por conta da negação e rejeição por parte dos homens ao magistério, as mulheres ganharam espaço como educadoras dos filhos de uma pátria em formação, o que representa uma contradição a ser refletida: a sua inserção no mercado de trabalho resultaria, gradativamente, em sua emancipação social ao mesmo tempo em que a mulher desempenharia uma função que, sob o ponto de vista da época, não atrapalharia seu papel de mãe e esposa: o cuidado de crianças.

O Collegio Perseverança seguia parâmetros de um aparelho privado de hegemonia no que tange à disseminação de valores voltados à educação feminina em consonância com os ideais da República recém proclamada, visto que a escola concebia a formação do seu público para além do conteúdo tradicionalmente ministrado, preparando essas meninas para serem esposas recatadas e mães de família sob um ideal que ideal esse que reforçava a divisão sexual do trabalho no contexto da consolidação de uma hegemonia patriarcal que naturalizava os sistema de desigualdade de gênero, raça e classe por meio das instituições em várias instâncias, como neste caso, a educativa.

Fontes

COSTA, Carlota Pistacchini Martins da. **Estatuto do Collegio Perseverança**. Paris : Typographia Aillaud, 1904.

Estado Do Pará, Belém, p.2, 20 de Janeiro de 1918a.

Estado do Pará, Belém, n. 2772, p.1, 14 de Dezembro de 1918b.

O Pará, Belém, n.240, p.3, 26 de Abril de 1898a.

O Pará, Belém, n.120, p.2, 8 de Março de 1898b.

República, Belém. n.18, p.1, 8 de Março de 1899.

Referências

ANDERSON, Benedict. **COMUNIDADES IMAGINADAS, Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**, São Paulo, 2008.

BARROS, José D.'Assunção. **A expansão da História**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

DAMASCENO, Alberto., SANTOS, Emina., RESCHKE, Monika., & PANTOJA, Suellem. (2018). A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, 569-584, 2018.

DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suellem; MIRANDA, Joaquina Ianca. A doutrina do Higienismo na Revista de Educação e Ensino: Octavio Pires e a higiene dos internatos. **RIDPHE_Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 7, n. 00, p. e021015, 2021. DOI: 10.20888/ridpher.v7i00.15539. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15539>. Acesso em: 2 jan. 2025.

PADILHA, Lucia Mara de Lima; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A pesquisa histórica e a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 66, p. 123-134, 2015.

MELO, Clarice Nascimento de. Sendas da escolarização feminina no Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 43e, p. 83-102, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere (Vol. 1): Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Civilização brasileira, 2015.

JÚNIOR, Décio Gatti. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, 2007.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo nexos. História das instituições educativas. Editora Universitária São Francisco-EDUSF, 2004.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; PESSOA; Felipe de Marco. Escola, sociedade civil e aparelhos de hegemonia: uma contribuição gramsciana à educação. *PerCursos*, Florianópolis, v. 25, e0204, 2024.

RESCHKE, Monika; MAZZINI, João Lúcio; DAMASCENO, Alberto. A mulher na legislação educacional paraense na transição do Império para a República. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 16-29, 2021.

ROSA, Mariana Silveira dos Santos. Educação das mulheres na história do Brasil: a contribuição de Heleieth Saffioti. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 12, n. 1, p. 63-75, 2020.

ROSSI, Ednéia Regina. A escola primária na Primeira República (1889-1929). **Série-Estudos**. v. 22, n.45.p.159-171, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 1969.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares: desafios teóricos. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2008.

SANTOS, Aline Tosta dos. A construção do papel social da mulher na Primeira República. **Revista Em Debate**, v. 8, p. 1-18, 2008.

SILVA, Michelle; INÁCIO FILHO, Geraldo. **Mulher e educação católica no Brasil (1889-1930): do lar para a escola ou a escola do lar**. Revista HISTEDBR On-Line, 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art14_15.pdf. Acesso em: 07 jan. 2025

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, p. 32-55, 2009.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). **História e Memória da educação Brasileira**, 2002.