



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

ANA PAULA CUNHA DE SOUSA

MULHERES NO CONGRESSO PEDAGÓGICO DO PARÁ NA REPÚBLICA (1900 – 1901): PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

Belém/Pa
2025

MULHERES NO CONGRESSO PEDAGÓGICO DO PARÁ NA REPÚBLICA (1900 – 1901): PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

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

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Alberto Damasceno

Belém/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)

S725m Sousa, Ana Paula Cunha de.
Mulheres no Congresso Pedagógico do Pará na república (1900
- 1901) : propostas para a instrução pública primária / Ana Paula
Cunha de Sousa. — 2025.
IX, 79 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Alberto Damasceno
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. Congresso Pedagógico do Pará. 2. Instrução Pública. 3.
História da Educação de Mulheres. 4. Primeira República. 5.
História da Educação. I. Título.

CDD 376.9

MULHERES NO CONGRESSO PEDAGÓGICO DO PARÁ NA REPÚBLICA (1900 – 1901): PROPOSTAS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

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

Aprovada em: _____ / _____ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Damasceno (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA/PPEB

Prof.^a Dr. Franciane Gama Lacerda
Universidade Federal do Pará – UFPA/PPHIST

Prof.^a Dr Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França
(Examinadora externa)
Universidade Federal do Pará – UEPA/PPGED

AGRADECIMENTOS

Nessa trajetória, as grandes dificuldades e desafios enfrentados no decorrer do percurso, desde os problemas estruturais que apareceram no dia a dia, até mesmo às limitações emocionais que estiveram presentes durante os dias dessa caminhada. Apesar de tudo, sou grata por cada conquista e oportunidade desta vida.

Nesse trajeto árduo, tive a sorte de conhecer e contar com pessoas que tornaram a caminhada mais agradável e possível de enfrentar. Por isso, neste momento volto os meus agradecimentos à essas pessoas que incluem a minha família e, em especial, ao meu irmão Samuel, que sempre esteve presente e disposto a ajudar, ao meu sobrinho Benjamin, que, mesmo tão pequeno, me motiva com seus sorrisos e brincadeiras.

No percurso acadêmico, não posso deixar de agradecer ao grupo de pesquisa (LAPEM) que me acolheu e me ajudou em cada dificuldade, assim como meu orientador, Alberto Damasceno, pela paciência e confiança que teve em mim. Deixo aqui minha gratidão a Banca examinadora deste trabalho, às professoras Franciane Gama Lacerda e Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França pela atenção que tiveram com o meu trabalho e suas contribuições dispostas no exame de qualificação. E por fim, agradeço a mim por não desistir, mesmo nos momentos mais difíceis e desanimadores que enfrentei em dias solitários.

RESUMO

Esta dissertação está inserida no campo da História da Educação, tem como tema a história da educação de mulheres e, como objeto, a atuação feminina nos debates sobre a instrução pública paraense, a partir da participação dessas mulheres no Congresso Pedagógico do Pará, realizado entre 1900 e 1901. Buscamos responder com essa pesquisa: Como se deu a atuação feminina no Congresso Pedagógico do Pará no processo de elaboração de propostas para a formulação da Política educacional republicana no período de 1900 a 1901? Com o intuito de responder tal questionamento nos propusemos analisar a atuação feminina no Congresso Pedagógico para a formulação da Política educacional republicana no Pará; compreender o contexto político, educacional e social do Pará no período; discutir as ideias propostas pelas professoras nas sessões do congresso e relacionar essas ideias com o contexto e a concepção de educação da época. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotamos a análise de conteúdo segundo Franco (2005), examinando as fontes documentais em diálogo com produções acadêmicas já consolidadas sobre o tema e com os discursos das professoras presentes no evento. Fundamentamos nossas análises com base em autores como Costa (1999), Patto (1999), Napolitano (2018) e Sousa (2019), que abordam o contexto da Primeira República; além de Perrot (2005), Almeida (1998), Júnior (2012) e Silva (2008), que contribuem para a discussão sobre a história das mulheres, permitindo-nos articular o contexto histórico com a atuação das professoras no Congresso. Nessa perspectiva, o Congresso Pedagógico do Pará representou uma oportunidade para que as professoras do estado se posicionassem em relação à sua profissão e à instrução pública, voltada à formação de cidadãos comprometidos com os ideais republicanos. Com isso, as mulheres atuaram de forma ativa nos debates educacionais, colocando-se em situações de visibilidade e reconhecimento pelos trabalhos exercidos. Suas falas mostraram coerência com que era disposto e almejado, estavam envolvidas nas tendências republicanas, assim como buscaram subsídios externos para validar seus projetos. Ademais, seus projetos foram aprovados e passaram a compor as orientações da instrução pública paraense.

Palavras – Chave: Congresso Pedagógico do Pará. Instrução Pública. História da Educação de Mulheres. Primeira República. História da Educação.

ABSTRACT

This dissertation is part of the field of History of Education, and its theme is the history of women's education. Its object is women's participation in debates on public education in Pará, based on their participation in the Pedagogical Congress of Pará, held between 1900 and 1901. With this research, we have sought to answer the following question: How was women's participation in the Pedagogical Congress of Pará (CPP) in the process of developing the republican proposal for public education in the period from 1900 to 1901? In order to answer this question, we set out to analyze the role of women in the Pedagogical Congress for the formulation of republican educational policy in Pará; to understand the political, educational, and social context of Pará during this period; to discuss the ideas proposed by female teachers in the congress sessions; and to relate these ideas to the context and conception of education at the time. To develop the research, we adopted content analysis according to Franco (2005), examining documentary sources in dialogue with already consolidated academic productions on the theme and with the speeches of the teachers present at the event. We based our analyses on authors such as Costa (1999), Patto (1999), Napolitano (2018), and Sousa (2019), who address the context of the First Republic; in addition to Perrot (2005), Almeida (1998), Júnior (2012), and Silva (2008), who contribute to the discussion on the history of women, allowing us to articulate the historical context with the female teachers' performance at the Congress. From this perspective, the Pedagogical Congress of Pará represented an opportunity for female teachers in the state to take a stand on their profession and public education, aimed at training citizens committed to republican ideals. As a result, women played an active role in educational debates, placing themselves in situations of visibility and recognition for the work they did. Their statements showed consistency with what was desired and aspired to, they were involved in republican trends, and they sought external subsidies to validate their projects. Furthermore, their projects were approved and became part of the guidelines for public education in Pará.

Keywords: Pedagogical Congress of Pará. Public Education. History of Women's Education. First Republic. History of Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Corpus Documental..... | 16 |
| Quadro 2 - Categorias de análise..... | 18 |
| Quadro 3 - Comissões com mulheres em sua composição..... | 33 |
| Quadro 4 - Fala dos congressistas a respeito da participação das mulheres no CPP..... | 78 |
| Quadro 5 - Falas de agradecimento das professoras referente às suas participações no CPP..... | 79 |
| Quadro 6 - Pareceres das comissões integradas por mulheres..... | 80 |
| Quadro 7 - Teses e projetos apresentados pelas professoras..... | 81 |

SIGLAS

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

LAPEM – Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação.

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Extensão

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

CPP – Congresso Pedagógico do Pará

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.2. Metodologia | 16 |
| 2. PRIMEIRA REPÚBLICA: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL | 23 |
| 2.1. Educação no início da Primeira República | 27 |
| 2.2. O Pará na Primeira República: economia, sociedade e educação | 29 |
| 3. HISTÓRIA DAS MULHERES | 377 |
| 3.1. A representação da mulher na sociedade. | 38 |
| 3.2. Mulher, trabalho e educação. | 41 |
| 4. AS IDEIAS DEFENDIDAS POR MULHERES NAS SESSÕES DO CONGRESSO PEDAGÓGICO DO PARÁ | 48 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS. | 77 |
| 6. REFERÊNCIAS | 79 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a história da educação de mulheres e, como objeto, a atuação feminina nos debates sobre a instrução pública paraense, a partir da participação dessas mulheres no Congresso Pedagógico do Pará, ocorrido entre os anos de 1900 e 1901. Esse período foi escolhido por compreender tanto as reuniões preparatórias quanto às reuniões ordinárias do Congresso, conforme atestado pelas fontes consultadas, que cobrem o intervalo entre 29 de dezembro de 1900 e 31 de janeiro de 1901.

Pensar a mulher num contexto histórico, atribuindo importância aos seus feitos, permeia meus questionamentos e reflexões desde a educação básica, momento no qual não eram trabalhados conteúdos que nos proporcionassem vislumbrar a participação feminina em acontecimentos significativos na história. Essa ausência não se restringia à disciplina de História, mas se estendia a todo o universo escolar — ainda que esse ambiente seja, em sua maioria, composto por mulheres. O assunto volta a despertar minha atenção na graduação, quando tive acesso a novas informações e discussões no campo da História da Educação, que despertaram em mim reflexões sobre a condição e o papel da mulher no ambiente educacional.

Nesse processo, tive a oportunidade de participar de uma pesquisa realizada entre 2018 e 2019, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), cujo objeto de estudo abordava as contribuições de Eluned Morgan, mulher nascida no País de Gales que atuou na educação da colônia galesa na Argentina entre os séculos XIX e XX. Essa experiência aprofundou meu interesse em estudar a história das mulheres no âmbito educacional do Pará.

O desejo de compreender a trajetória das mulheres na história ampliou-se com meu ingresso e participação no Laboratório de Pesquisas em Memória e História da Educação (LAPEM), o que me aproximou do campo da História da Educação. As discussões promovidas por esse grupo de pesquisa e a minha inserção no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), por meio de um projeto sobre a arquitetura escolar no período republicano, contribuíram para que eu compreendesse a importância da história da educação como área de pesquisa. No decorrer de nossos estudos, tomamos conhecimento da existência de um Congresso Pedagógico ocorrido no Pará, nos anos iniciais do período republicano e, a partir disso, tive meu primeiro contato com as fontes. Após observarmos a participação de professoras nesse evento, manifestei interesse em investigar a atuação dessas educadoras e suas

contribuições para as discussões do Congresso, o que resultou no desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No entanto, o TCC concentrou-se em estudar o Congresso Pedagógico, sua organização e apresentar as falas femininas, sem fazer uma análise mais aprofundada, limitando-se a destacar suas participações e pontos de vista diante das questões educacionais da época, já que o objetivo geral do trabalho era investigar a participação feminina no meio educacional paraense a partir da análise das atas do Congresso Pedagógico do Pará. Com o trabalho, concluímos que as participações das mulheres eram pertinentes e que suas falas e posicionamentos deveriam ser analisados com maior atenção, vistas as temáticas abordadas por elas e as reações do público do congresso no desenrolar das arguições.

A partir disso, surgiu o interesse em continuar o estudo no mestrado, aprofundando as análises iniciadas com o TCC, com ênfase na atuação feminina nas discussões, nos pareceres das comissões e em suas contribuições para a instrução pública do período. Diferentemente do TCC, esta pesquisa tem o interesse não somente nas ideias apresentadas pelas professoras, seus posicionamentos diante das demandas discutidas no cenário republicano que se apresentava na época, mas também de analisar o período em questão, buscando entender o teor de suas falas e suas concepções de educação.

Diante disso, o foco de estudar a atuação feminina no Congresso Pedagógico do Pará (CPP) revela-se relevante por se tratar de um evento de grande destaque para a educação no estado, diante das novas demandas pedagógicas que surgiam com o advento do novo regime.

O referido Congresso foi instituído pelo Decreto 874, de 11 de julho de 1900, que estabelecia, em seu artigo 1º, a instituição de um “Congresso Pedagógico Paraense, destinado ao desenvolvimento do ensino público” (Pará, 1900, p. 555). Assim, o CPP foi concebido como um espaço para a discussão de ideias voltadas à educação paraense no início da Primeira República. Como destaca Damasceno (2021, p.12), “no Pará republicano, os eventos tinham o intuito de promover a educação do povo, conferindo-lhe o status de civilizado, ordeiro e progressista”, sendo essas ideias muito disseminadas naquele período.

A Primeira República compreende um período de consideráveis mudanças nos âmbitos político, econômico, social e educacional, visto que, com a Proclamação da República, em 1889, os novos governantes buscaram romper com as políticas do Império, já que, para eles, ali começava uma era de progresso e desenvolvimento. Nesse projeto de modernidade, a instrução pública assumiu um papel central, sendo vista como fundamental para disseminar os novos valores republicanos. Nesse contexto, “a escola teve um papel de relevância no projeto de

modernidade republicana que buscou a construção da nacionalidade brasileira, o desenvolvimento econômico e social, a ordem e o progresso” (Castro, 2009, p. 123).

Para garantir a formação de um povo civilizado e moderno, o ensino não poderia permanecer atrelado aos princípios herdados do Império. Ele passou a ocupar um lugar de destaque nos discursos governamentais da época, com a crença de que, por meio da educação, seria possível inculcar no povo o espírito patriótico e formar defensores da República. Esse processo de transformação da sociedade nacional passa a ter, na instrução pública, um veículo para a “tão desejada ‘reconstrução nacional’, [incorporando] uma função salvacionista, como a única capaz de transformar o homem comum” (Dórea, 2013, p. 165). Assim, nos deparamos com um cenário de transformações políticas e educacionais em todo o Brasil, marcado por disputas de interesses e de poder.

No estado do Pará, a economia estava voltada, sobretudo, para a produção e exportação gomífera, atividade que se manteve até 1920 e constituiu o “primeiro grande momento de exploração econômica centrada na acumulação de capital da Região Amazônica” (Oliveira et al, 2012, p. 10). O estado vivia um momento de crescimento, com grandes obras e investimentos em diversos setores, incluindo o educacional, considerado essencial para a formação de uma nova sociedade. Nesta sociedade idealizada, a mulher exercia a função de responsável por gerenciar o lar e todas as demandas domésticas. No entanto, neste trabalho, abordamos a figura da mulher no papel de professora, além de suas contribuições nas discussões sobre a educação no estado no contexto do CPP.

O Congresso possibilitou às professoras debaterem e contribuírem com suas ideias a respeito dos novos rumos da educação. Tendo em vista que a maioria dos congressistas era homens, e levando em consideração o contexto político e social da época, não podemos menosprezar o fato de haver mulheres participando em discussões educacionais organizadas pelo Estado, mesmo que em número reduzido, com poucas oportunidades de fala e com liberdade de expressão limitada. Assim sendo, entendemos que é importante reconhecer a atuação dessas professoras nesses espaços, pois, como afirmam Fialho e Sá (2018, p.175), “as mulheres não foram meras vítimas passivas na história, mas sim sujeitos ativos e capazes de promover mudanças no contexto pessoal e no próprio contexto político, econômico, social e cultural.”

Esse reconhecimento é necessário, afinal, uma breve sondagem da história das mulheres nos permite identificar a relevância do protagonismo feminino na construção histórica. Sobre isso, Vaquinhas (2002, p.201) afirma que “a história das mulheres trouxe para a disciplina

histórica novos temas de investigação, novos conceitos e horizontes de estudo que, ajudando a preencher vazios historiográficos, têm contribuído para reequacionar parâmetros interpretativos” além de abrir caminho para novos territórios de estudo, estimulando a exploração de novas fontes e possibilidades de diferentes descobertas no campo da História da Educação. Ademais, a historiadora também chama atenção para o fato de que foram “os movimentos feministas que, na tentativa de recuperação de uma memória coletiva, colocaram as mulheres na cena da história” (Vaqueiras, 2002, p. 203), o que contribuiu para a formação de uma consciência identitária e para o conhecimento crítico dos acontecimentos históricos. A autora também destaca que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores da área é a escassez de fontes.

Nesse âmbito, outro estudo importante sobre o tema é o de Martins e Silva (2012), que investiga a atuação da professora paulista Cacilda Guimarães no ensino público catarinense. As autoras destacam dificuldades devido à escassez de fontes sobre o objeto de estudo, uma vez que os documentos utilizados nessas pesquisas foram produzidos por instituições oficiais, dirigidas e organizadas por homens que, em geral, não tinham interesse em evidenciar a presença feminina no espaço público. Nesse sentido, a participação limitada das mulheres nesse contexto é compreendida como um reflexo estrutural da sociedade da época.

Nessa perspectiva, concordamos com Tedeschi (2016, p. 154) ao afirmar que “se o silêncio apareceu na história como um atributo feminino, que constituía parte do suposto mistério constitutivo da mulher [...] é preciso rever seu lugar e pensar os espaços do silêncio no qual as mulheres foram ‘confinadas’”. Dessa forma, investigar as ideias de mulheres dentro de uma narrativa educacional, mesmo diante de desafios como a escassez de fontes é bastante pertinente, pois visa à valorização da atuação feminina na construção da história.

É sob essa ótica que pensar e situar a posição da mulher em um contexto de difícil atuação e poucas oportunidades, como em um congresso no início do século XX, torna-se imprescindível, além de evidenciar sua participação no meio educacional, por meio de suas falas e posições diante de assuntos emergentes da instrução pública paraense.

Pesquisas nessa temática propiciam uma maior visibilidade para a construção histórica feminina, favorecendo o desenvolvimento de estudos posteriores e despertando o interesse no campo da história das mulheres. Além disso, esses estudos enriquecem as pesquisas no campo da história da educação, possibilitando novos horizontes e novas discussões.

No âmbito social, esta pesquisa ajuda na compreensão da sociedade atual, das posições que as mulheres ocupam, das limitações que ainda enfrentam e da importância de iniciativas

que as mulheres tiveram na história para o exercício de suas funções, dando protagonismo aos atores que por muito tempo foram silenciados e deixados no esquecimento histórico.

Ao definir como tema a história da educação de mulheres, tendo como objeto de estudo a atuação feminina nos debates sobre a instrução pública paraense por meio de suas participações no Congresso Pedagógico do Pará, julgamos necessário situar o contexto do estudo e suas principais referências. Entre os autores que discutem a condição feminina no período abordado, destacam-se Fialho e Sá (2018), pesquisadoras da vida de Henriqueta, que, segundo as autoras, defendia a tese de que as mulheres deveriam ter as mesmas oportunidades de acesso às profissões que os homens. As autoras também apontam a realidade vivida pelas mulheres no início do século XX, balizada por

[...] diversos preceitos do Código Civil de 1916 [que] sacramentavam a inferioridade da mulher casada ao marido. Ao homem, chefe da sociedade matrimonial, competia a representação legal da família, a organização de seus bens materiais e singulares da esposa, o direito de escolher em qual local residir (Fialho e Sá, 2018, p. 175).

A partir da leitura do trabalho de Damasceno et al (2018), que trata da mulher como professora primária na Primeira República no Pará, observa-se o alto grau de restrição enfrentado pelas mulheres em uma sociedade que não valorizava sua profissionalização. Trata-se de um contexto patriarcalista¹ em que o papel feminino se limitava ao cuidado com o lar e filhos, enquanto o marido provia o sustento da família. Sua função social nesse cenário era “o de ser ‘esposa’, ‘mãe’, ‘rainha do lar’, com atributos de docilidade, recato, fragilidade, submissão e passividade” (Damasceno et al, 2018, p. 572).

No entanto, mesmo diante desse quadro de poucas oportunidades, algumas mulheres conseguiram se destacar, fazer história e serem reconhecidas por suas ideias e lutas. Vale destacar que muitas dessas mulheres vinham de famílias abastadas, com condições — mesmo que restritas — de estudar e obter conhecimento para defender suas concepções. Essa possibilidade era muito mais difícil para mulheres de famílias com pouco recurso, que, em sua maioria, enfrentavam a pobreza e não tinham o estudo como prioridade. Ademais, o baixo nível de escolarização feminina era legitimado sob a justificativa da preservação moral da família (Saffiotti, 1976).

Se considerarmos a participação das mulheres no magistério, é necessário frisar que essa era uma das raras carreiras acessíveis a elas naquele período. Silva e Arantes (2021, p. 3)

¹ “No patriarcado a mulher é definida como oposição ao homem. Este representa a totalidade, o centro das atividades de uma sociedade (Molari, 2019, p. 180).

destacam que “para as moças que precisavam trabalhar, o magistério era uma das poucas profissões socialmente aceitáveis às mulheres, já que permitia que elas pudesse conciliar a vida profissional com as tarefas domésticas”. Não era permitido às mulheres trabalharem em algo que tirasse seu foco do ambiente familiar, uma vez que sua principal tarefa — e, consequentemente, sua formação — era voltada ao cuidado com o lar. Além do mais, seu salário no magistério era inferior ao dos homens, configurando-se como poderoso instrumento de controle social, uma vez que era concebido apenas como complemento de renda, na medida em que a responsabilidade maior pelo sustento da família cabia ao homem (Silva; Arantes, 2021).

No entanto, é notável que a mulher não tenha sido, e não seja, uma figura passiva na história. Pelo contrário, sempre esteve em luta por espaços nos quais pudesse atuar e ser ouvida de forma efetiva na sociedade. Um dos canais utilizados por essas mulheres foi a imprensa, como exemplificado pelo caso da participação de mulheres como redatoras em um jornal do século XIX, cujo espaço servia como porta-voz de suas lutas e ideais acerca de seus direitos e deveres sociais, contribuindo “na conscientização feminina e na formação cultural. Enquanto eram impressos no periódico alguns textos para conscientizá-la de seus direitos e de seu papel - sobre a educação moral; a mulher perante Deus e a sociedade; e outros assuntos cotidianos” (Barbosa, 2016, p. 60).

Além dessas conquistas, a luta feminina por direitos e espaços se impôs na história, mesmo em confronto com

o discurso hegemônico do patriarcalismo [que] não conseguiu abafar determinadas vozes, principalmente de algumas mulheres insatisfeitas com o rótulo de ‘segundo sexo’ e que, por isso, não se submeteram à subordinação” o que revela o quanto a mulher assumiu o compromisso de luta na história muitas vezes esquecido pela sociedade (Tedeschi, 2016, p. 155).

Nesse cenário, entendemos que o Congresso Pedagógico se constituiu em um espaço que proporcionou debates importantes para o período e, a partir dele, percebemos traços da concepção e projeções para a educação que se desejava no estado. Muitas propostas foram apresentadas, incluindo temas referentes aos vencimentos de professores da capital e do interior, à educação doméstica, à inspeção escolar, entre outros. No conjunto dessas discussões, destaca-se a presença das mulheres, que se fizeram ouvir e manifestaram suas contribuições.

Entretanto, para entendermos o peso de sua participação no evento, não podemos deixar de enfatizar que era incomum a presença feminina em discussões políticas ou em qualquer outra

que envolvesse tomada de decisões. Por isso, as fontes aqui analisadas tornam-se essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que a narrativa histórica tradicional permite pouca visibilidade às mulheres, uma vez que tende a privilegiar a “cena pública”, na qual elas tinham pouca visibilidade e participação (Perrot, 2005, p. 33).

As atas do congresso nos permitiram vislumbrar informações importantes a respeito do pensamento da época, bem como sobre as concepções das próprias mulheres participantes em relação à educação. Além disso, revelam a visão dos homens sobre essas mulheres em uma situação tão rara para época, a exemplo da fala de Antonio de Carvalho ao pronunciar-se sobre a participação das professoras na assembleia, destacando a natureza “emancipatória” do congresso:

E apresento os meus respeitos, não só aos meus colegas, como também às exmas. professoras que ocupam distinto lugar nesta casa, folgando em poder afirmar neste Congresso que é grande e sincero o meu entusiasmo ao dirigir esta saudação às distintas professoras que aqui se acham, porque, adepto, como sou, da emancipação paulatino e razoável da mulher, entendo, meus srs., julgo que o Estado do Pará deu um grande passo chamando-as a tomar assento numa assembleia illustre como esta, principalmente por ser o primeiro, entre os demais Estados da União Brasileira, que as acolhe no seio de uma assembleia de tão alta categoria, e na qual o voto conscientioso da mulher mostrará que estamos preparados para levar a effeito todas as conquistas da liberdade (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 311).

No discurso de Carvalho fica evidente a preocupação com uma emancipação gradual, compassada, que estivesse em conformidade com a razão, aceitável desde que lógica e demonstrasse bom senso, como se estivesse a apontar a necessidade de um comportamento racional e sensato. Mais à frente estipula que “o voto conscientioso da mulher mostrará que estamos preparados para levar a effeito todas as conquistas da liberdade” (Carvalho, 4^a sessão ordinária), como se a exigência da consciência só coubesse às mulheres, por meio de um voto conforme os ditames da honestidade, da responsabilidade e do cuidado, capaz de uma escolha minuciosa, segundo as regras estabelecidas.

Essa passagem demonstra a quanto significativa foi a frequência das mulheres nas sessões do Congresso, todavia, não podemos deixar de salientar que na fala do congressista estão expressos sentimentos de cautela quanto ao envolvimento de mulheres em decisões e discussões públicas. Algo que, para ele, deveria ser gradativo, “paulatino” e “razoável”, expressões reveladoras de uma preocupação com algo “incomum”, uma situação que não era esperada; como a de mulheres que tomassem a frente discussões importantes sem serem questionadas ou avaliadas por membros superiores.

Diante do exposto e da conjuntura que envolve essa temática, buscamos responder ao seguinte problema: Como se deu a atuação feminina no Congresso Pedagógico do Pará no processo de elaboração de propostas para a formulação da Política educacional republicana no período de 1900 a 1901? Assim como responder às seguintes questões norteadoras: Quais as principais ideias propostas por elas nas sessões nas quais interviram? Em que medida suas propostas se relacionam com o contexto e concepção educacional republicana?

Como objetivo principal, nos propomos analisar a atuação feminina no Congresso Pedagógico para a formulação da Política educacional republicana no Pará. Como objetivos específicos, buscamos 1. compreender o contexto político, educacional e social do Pará no período proposto, 2. discutir as ideias propostas pelas professoras nas sessões do congresso e 3. relacionar as ideias propostas por elas com o contexto e a concepção de educação da época.

1.2. Metodologia

Para alcançar os objetivos, realizamos o estudo do Regimento do Congresso Pedagógico do Pará de 11 de julho de 1900, com o intuito de entender seus princípios e sua organização, além de conhecer os assuntos destacados como prioridades para as discussões nas reuniões. Além disso, analisamos as atas do congresso, priorizando as que trazem informações sobre os efeitos que a presença das mulheres causou no corpo estrutural do evento, tal como o sentimento que as professoras expressam em suas falas ao relatarem a sua participação no CPP e, por fim, as ideias defendidas por elas e suas concepções de educação expressadas por meio de pareceres e projetos apresentados nas sessões.

Constituindo-se, portanto, em uma metodologia de pesquisa histórica que se vale de "materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Gil, 2008, p. 51). Por outro lado, "o manuseio das fontes documentais é uma ferramenta necessária para poder interpretar, criticar a fonte pesquisada e, consequentemente, construir conhecimento histórico" (Rodríguez, 2010, p. 37).

Destacamos que as fontes estudadas não tinham o interesse de evidenciar a atuação das professoras no congresso pedagógico. O objetivo desses documentos era registrar todo o processo de diálogo que ocorreu no CPP. Sendo assim, são consideradas involuntárias em relação ao nosso objeto, visto que apresentam informações que nos permitem ir além dos interesses pretendidos ao serem produzidas. Consideramos pertinente essa informação pois, "[...] a indagação sobre a voluntariedade, ou não, da fonte lança uma questão importante para a

compreensão da mesma no que se refere às suas condições de produção” (Barros, 2012, p. 141). Compreendendo isso, as fontes a serem analisadas estão dispostas no quadro 1:

Quadro 1 – Corpus Documental

| TIPO DE DOCUMENTO | ASSUNTO |
|--|--|
| Decreto N. 874 de 11 de julho de 1900 | Institui na capital um Congresso Pedagógico e aprova seu regimento. |
| Revista A Escola - Ano 1, números 10 e 11, janeiro e fevereiro de 1901 | 1 ^a Sessão preparatória do CPP, em 29 de dezembro de 1900 2 ^a Sessão preparatória do CPP, em 30 de dezembro de 1900 Sessão solene de instalação do CPP, em 1º de janeiro de 1901 1 ^a Sessão ordinária do CPP, em 03 de janeiro de 1901 2 ^a Sessão ordinária do CPP, em 04 de janeiro de 1901 3 ^a Sessão ordinária do CPP, em 05 de janeiro de 1901 |
| Revista A Escola - Ano 1, número 12, 31 de março de 1901 | 4 ^a Sessão ordinária do CPP, em 07 de janeiro de 1901 5 ^a Sessão ordinária do CPP, em 08 de janeiro de 1901 6 ^a Sessão ordinária do CPP, em 02 de janeiro de 1901 7 ^a Sessão ordinária do CPP, em 10 de janeiro de 1901 8 ^a Sessão ordinária do CPP, em 11 de janeiro de 1901 |
| Revista A Escola - Ano 1, número 13, 30 de abril de 1901 | 9 ^a Sessão ordinária do CPP, em 12 de janeiro de 1901 10 ^a Sessão ordinária do CPP, em 15 de janeiro de 1901 11 ^a Sessão ordinária do CPP, em 17 de janeiro de 1901 12 ^a Sessão ordinária do CPP, em 19 de janeiro de 1901 |
| Revista A Escola - Ano 2, número 14, 31 de maio de 1901 | 13 ^a Sessão ordinária do CPP, em 22 de janeiro de 1901 14 ^a Sessão ordinária do CPP, em 23 de janeiro de 1901 15 ^a Sessão ordinária do CPP, em 24 de janeiro de 1901 16 ^a Sessão ordinária do CPP, em 26 de janeiro de 1901 |
| Revista A Escola - Ano 2, número 16, 31 de julho de 1901 | 18 ^a Sessão ordinária do CPP, em 29 de janeiro de 1901 19 ^a Sessão ordinária do CPP, em 30 de janeiro de 1901 |
| Revista A Escola - Ano 2, número 17, vol. 3, 30 de agosto de 1901 | 20 ^a Sessão ordinária do CPP, em 31 de janeiro de 1901 Sessão solene de encerramento da 1 ^a reunião ordinária, em 03 de fevereiro de 1901 |

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos encontrados.

Ao total, foram encontradas 22 Atas que foram divulgadas na Revista Oficial de Ensino “A Escola”. Dentre elas, foram analisadas duas Atas das Sessões preparatória do CPP, a Ata da Sessão solene de instalação do CPP, quinze Atas das Sessões ordinárias (1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 6^a, 7^a, 9^a, 10^a, 11^a, 12^a, 13^a, 15^a, 16^a, 18^a, 19^a) e a Ata da Sessão de encerramento, pois continham conteúdos pertinentes a nossa pesquisa, . As fontes foram encontradas no Acervo digital de Obras raras da Biblioteca Pública Arthur Vianna.

Para a investigação das mensagens dos documentos, utilizamos os procedimentos da análise de conteúdo sob a perspectiva de Franco (2005, p. 13), cujo “ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou

diretamente provocada”. Os documentos serão analisados levando em conta o contexto social, político e educacional da época, tendo em vista que ao analisar as mensagens é necessário levar em consideração o contexto ideológico que envolve o acontecimento, o que influencia no sentido das mensagens que se destinavam a um público específico. Visto isso, buscamos, com a análise de conteúdo, conhecer o que está por trás das palavras escritas nas fontes.

A partir disso, após definirmos os objetivos da pesquisa, seguimos com a definição das unidades de análise, que envolvem os temas abordados nas mensagens, como: educação doméstica para meninas, escolha de livros didáticos e distribuição de prêmios para alunos que se destacassem. Além disso, identificamos os personagens centrais da análise — as professoras que participaram dos debates no Congresso Pedagógico do Pará (CPP) —, bem como suas falas e posicionamentos.

Ademais, sinalizamos os itens que mais foram mencionados nos discursos disponíveis nas atas do congresso, entre os quais destacam-se: a educação doméstica; o pioneirismo do CPP nas discussões educacionais; a participação das mulheres nos debates e votações; os professores como propagadores do ensino; a importância do CPP para o regime republicano; as diferenças educacionais entre mulheres de distintas classes sociais; o saber como meio para alcançar a civilidade e o progresso; e as relações entre mulher, casamento e maternidade, assim como entre a figura da professora, a maternidade e o papel de dona de casa.

Em seguida, foi feito um tratamento inicial das fontes com o intuito de conhecer a sua estrutura e fazer agrupamentos que nos auxiliaram no decorrer da análise. Esses agrupamentos foram divididos em: a fala dos congressistas a respeito da participação das mulheres no CPP; falas de agradecimentos das professoras referentes às suas participações no CPP; pareceres das comissões integradas por mulheres e, por fim, as teses defendidas pelas professoras no CPP. Tais agrupamentos estão organizados em quadros para melhor visualização e estudo, dispostos em apêndice. Feito o processo de pré-análise, realizada com apoio dos referenciais teóricos, foi possível criar categorias que nos auxiliaram na análise das mensagens. As categorias se destacam no quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise

| CATEGORIA | DESCRIÇÃO |
|----------------------------------|--|
| Ideias femininas para a educação | As professoras discutiram e propuseram ideias para a educação, vislumbrando a realidade e concepções da época. |
| Educação doméstica para meninas | A menina deveria ser educada para o lar, isto é, para atender as demandas |

| | |
|---|--|
| | domésticas, cuidar dos filhos, do marido, das finanças da casa e do controle dos empregados. Essa demanda a tornaria uma mulher completa. |
| Recompensas e punições como incentivos educacionais | Para melhorar o desempenho do alunado e despertar neles o interesse pelos estudos eram propostos incentivos como recompensas, assim como punições quando esse aluno não obtinha o desempenho esperado. |
| Escolha e manutenção dos livros didáticos na Primeira República | Os livros didáticos tinham uma função importante para a disseminação das ideias civilizatórias e morais, sendo esses escolhidos cuidadosamente para que não fizessem uso de materiais que não estivessem de acordo com o discurso republicano. |
| Congresso Pedagógico do Pará | Evento realizado no estado do Pará no início da Primeira República com intuito de discutir teses relacionadas com a educação paraense diante do novo cenário nacional. |

Fonte: elaborado pela autora.

Franco, sinaliza dois caminhos para elaboração de categorias, sendo elas:

“Categorias criadas a priori: neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador [...] As categorias não são definidas a priori: emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria (Franco, 2005, p. 58-59).

Partindo dessa concepção, caminhamos pela segunda possibilidade, ao não definirmos, a priori, nossas categorias. Foram necessárias várias leituras e anotações, a fim de nos familiarizarmos com as fontes e identificarmos os conteúdos relevantes para nossa pesquisa, de acordo com leituras prévias sobre o tema. No entanto, entendemos que essa busca e interpretação dos documentos é um processo contínuo, que deve ser analisado à luz da teoria que se propõe.

Após a organização do material em quadros, iniciamos o processo de descrição das falas das professoras e demais congressistas, com o objetivo de nos apropriar dos conteúdos extraídos das fontes. Após a escolha de nossas categorias de análise, começamos, então, a análise efetiva das fontes, levando em consideração o contexto histórico das fontes, além de buscar subsídios teóricos apropriados que sustentem nossa análise.

A fim de contribuir com a pesquisa documental, realizamos um levantamento de produções que abordam a temática. A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de incluir outros tipos de textos, como artigos científicos e livros. Entendemos que um dos primeiros passos da pesquisa histórica e da análise documental é a realização de “um levantamento bibliográfico que vise a aprimorar o conhecimento produzido a respeito do objeto de pesquisa, permitindo reconhecer as contribuições temáticas e identificar lacunas na produção existente” (Rodríguez, 2010, p. 40). Essa abordagem, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.158), é “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”, contribuindo de forma significativa com nossa pesquisa, já que os trabalhos e documentos consultados permitiram uma maior compreensão a respeito do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações em 2023 e 2024, baseada no período de 1900 a 1901 com as palavras-chave: “Mulheres professoras”, “Primeira República” e “Instrução pública”. Selecioneamos trabalhos de mestrado e doutorado nas áreas de ciências humanas e educação dos anos de 2010 a 2023. Em um primeiro momento, foram encontrados 133 resultados. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados sete trabalhos, sendo seis dissertações e uma tese. No entanto, com a leitura e aprofundamento no conteúdo dos trabalhos, selecionamos três dissertações que contribuíram com nossa análise sobre o objeto da pesquisa.

Essa pesquisa teve o objetivo de encontrar trabalhos que nos auxiliassem a compreender o contexto e a profissão de professora, assim como sua formação e papel social no regime republicano. Os trabalhos selecionados foram de Talita Lacerda (2016), “Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da República (1889-1920)”, o trabalho investiga as demandas de moralidade em relação às professoras da escola primária em Minas Gerais, no contexto da disseminação do ideário de formação da nação e do cidadão republicano. A pesquisa resulta que a profissão docente exercida pelas mulheres era permeada por uma ambiguidade, visto que, apesar de ser carregada de expectativas sociais, seu trabalho era constantemente vigiado pelos gestores públicos. Rafaela Costa (2011) “A formação de professores da Primeira República no Pará (1900-1904), a autora investiga o ideal de formação de professores proposto no discurso oficial do novo regime, a partir da concepção de “bom professor” veiculada pela revista “A Escola”, suas influências teóricas nacionais e internacionais, e objetivos sociopolíticos. O trabalho concluiu que a formação de professores

foi encaminhada sob o sentido de entender a profissão como “sacerdócio” tendo influências das elites nacionais e internacionais. Essa formação visava a consolidação da República por meio da instrução. Edvando Costa (2015), em “Civilizar a nação pela instrução pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891 – 1909)”, discute a formação de professores para o ensino primário do Pará, no início da Primeira República. O trabalho conclui que o processo compreendia formações diversas assim como resistências e conflitos, demonstrando contradições.

Em nossas pesquisas, notamos que algumas temáticas relacionadas à mulher estão presentes nos trabalhos acadêmicos, como: representação das mulheres nos livros didáticos; gênero e educação infantil; empoderamento feminino na escrita; memórias de professoras; experiências de professoras; feminização do magistério; biografia; formação de professoras; violência de gênero; gênero e a questão da sexualidade e feminismo e o trabalho docente. Nos chama atenção o grande leque de possibilidades dos estudos de gênero que tendem a aproximar a mulher atual da história feminina, suas lutas e conquistas.

Além dos trabalhos selecionados, outros autores contribuíram com nossos argumentos, como Napolitano (2018); Emilia Costa (1999); Silva (2013) e Patto (1999), que abordam a Primeira República no Brasil, seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Ademais, Saviani (2013), Rebouças Porto Júnior (2003) e Schueler e Magali (2009), nos ajudaram a compreender a educação no período republicano. Assim como, Dourado (2022), Sousa (2019), Dourado e Damasceno (2022), discutem o Pará na Primeira República, levando em consideração os aspectos econômico, político, social e educacional. Outros autores nos ajudaram a apreender a temática da história das mulheres, são eles: Michele Perrot (2005), Almeida (1998), Silva (2008), D’Incao (2004), Rago (2004) e Junior (2012). Esses autores nos permitiram adentrar no campo da história da educação, compreender as dificuldades de pesquisas, situar a mulher na sociedade e entender melhor a educação feminina no meio para o qual elas eram criadas.

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Iniciamos com a introdução, na qual apresentamos a temática, o objeto, as justificativas, a relevância, a problematização e a metodologia da pesquisa. A segunda seção, intitulada “Primeira República: aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais do Brasil”, traz um panorama da situação do Brasil no regime republicano, conflitos, interesses e contradições. A terceira seção, “História das mulheres”, aborda os desafios enfrentados pelos pesquisadores da área, bem como a trajetória histórica das mulheres. A quarta seção, “As ideias defendidas por mulheres nas sessões do congresso pedagógico do Pará: apresentações de teses”, analisa as falas das professoras no CPP,

em diálogo com o cenário vivido no estado durante a Primeira República, além de situar o lugar da mulher nesse contexto. Por fim, as considerações finais do trabalho.

2. PRIMEIRA REPÚBLICA: ASPECTOS POLÍTICOS, ECONÔMICOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS DO BRASIL

Nesse capítulo temos como objetivo discutir o contexto da Primeira República em sua amplitude nacional, as concepções políticas, econômicas, sociais e educacionais. Assim como compreender o Pará nesse cenário, junto com o congresso pedagógico e sua organização e objetivos para a instrução paraense na República.

A crise do Império no Brasil resultou na Proclamação da República, que se instaurou através de um golpe militar. No entanto, antes de adentrarmos em nosso período de estudo, é importante entender os fatores que levaram à queda do regime monárquico brasileiro. O Império sustentava-se em um sistema econômico escravocrata, que contradizia os valores proclamados pela própria estrutura política vigente, que utilizava vocabulários como “liberdade” e “direito” (Napolitano, 2018). Essa contradição evidenciava que a população escravizada não era reconhecida como cidadã e, consequentemente, não participava dos limitados direitos oferecidos pelo regime.

Nessa perspectiva, o Brasil era constituído, em sua maioria, por homens pobres ou escravizados, e por sua elite, os detentores de terras. Esse modelo econômico passou a desagradar parte da elite agrária e, também, de setores militares, que não se sentiam representados pela Monarquia. Alguns fazendeiros eram adeptos da abolição e favoráveis à industrialização. Costa (1999, p. 329) afirma que “a adesão desse grupo às ideias de trabalho livre possibilitou a vitória final do abolicionismo no Parlamento e explica em grande parte o caráter relativamente prático do movimento”.

A partir disso, “O republicanismo e a República implantada em 1889, em grande parte, seriam frutos da crise da Monarquia e do sistema escravista” (Napolitano, 2018, p. 9). No entanto, as elites que se converteram ao republicanismo não tinham a intenção de revolucionar o sistema, democratizar a política ou criar políticas sociais. Pelo contrário, seu interesse era em manter as estruturas hierárquicas sem grandes mudanças. Soma-se a isso o descontentamento dos militares, que não se sentiam valorizados pelas políticas monárquicas, como exposto por Napolitano (2018, p.10): “O exército era uma instituição historicamente desprezada pela elite monarquista brasileira”. Assim, o republicanismo ganhou força entre esses dois grupos.

Com a abolição da escravatura, as oligarquias mais identificadas com a Monarquia, e que detinham o poder durante o Império, entraram em decadência. Os fazendeiros que mais se

prejudicaram com a Lei Áurea, assinada em 13 de maio de 1888, foram justamente os que mantinham as formas de produção e as hierarquias mais arcaicas desse sistema e, consequentemente, se opunham ao seu fim.

Com o sistema monárquico abalado, no ano seguinte foi proclamada a república no Brasil. O golpe militar foi liderado por Deodoro da Fonseca, que tinha o interesse em derrubar o ministério liderado por seu desafeto, Gaspar Silveira Martins. No entanto, Napolitano infere que

a implantação da República no Brasil não aconteceu só por causa de decretos, ações motivadas por desafetos ou iniciativas individuais de algumas lideranças civis e militares. A Monarquia estava em crise havia muito tempo, desprestigiada entre as elites civis e militares mais importantes, apesar de paradoxalmente contar com certo apoio popular (Napolitano, 2018, p. 15).

Entre os grupos que apoiaram a implantação da República, estavam as oligarquias das províncias mais ricas do país — São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Essas elites acreditavam que a Monarquia dificultava a sua participação política. Apesar de sua importância econômica, essas oligarquias almejavam maior influência nas decisões políticas.

Por outro lado, os membros do Exército se sentiam desprestigiados pelo governo e, também, eram críticos à escravidão, que contrariava o princípio de recrutamento para acessão no exército, assim como o princípio de avanço na carreira militar. Na Monarquia, ascender na carreira militar era mais uma questão de manter boas relações com a nobreza do que de valor ou mérito individual (Napolitano, 2018).

No início da implantação da República, havia divergências entre os republicanos, pois, embora estivessem de acordo que a Monarquia não representava mais os interesses do país, não existia um projeto político homogêneo. Silva (2013) destaca a existência de alguns grupos de interesses, como os liberais republicanos, novos liberais, positivistas ortodoxos, mocidades científicas e positivistas federalistas. Entre esses, a autora sinaliza dois grandes blocos: os republicanos da Corte, compostos pelos liberais republicanos, os positivistas abolicionistas e as mocidades científicas e os republicanos federalistas, que incluíam os paulistas e os gaúchos. Segundo a autora:

O primeiro grupo refletia preocupações de intelectuais e profissionais liberais urbanos, o segundo refletia preocupações regionais de grandes proprietários rurais.

Neste improvisado jogo de contestação, os primeiros terão feito o trabalho de demolição da velha ordem, enquanto os segundos garantiram a criação de uma nova (Silva, 2013, p. 47).

Como percebemos, não havia consenso sobre como o novo regime e suas bases institucionais procederiam, nesse meio surgiram vários questionamentos sobre a centralização ou descentralização do poder, o direito ao voto, possíveis transformações sociais e econômicas, e o papel dos ex-escravizados na nova ordem social. Essas questões foram cruciais durante a elaboração da primeira Constituição republicana.

Napolitano (2018) identifica três grandes correntes republicanas no Brasil que divergiam mesmo antes do golpe e que disputaram por espaços durante a instauração da República: a corrente liberal, a positivista e a dos radicais republicanos.

A corrente liberal era formada pelas oligarquias organizadas em torno dos partidos republicanos regionais. Eles tinham um projeto político que defendia uma república liberal, de cunho federalista, apoiando leis que destacavam a liberdade individual, embora com restrições à participação política e eleitoral.

A corrente positivista estava representada pelos setores do Exército, da classe média e das elites civis. Defendia um governo centralizado, responsável pela modernização econômica e pela alfabetização das classes populares, além de serem adeptos a determinadas reformas sociais. Nessa perspectiva, o Estado seria o propagador do nacionalismo e do patriotismo. Apesar de um certo interesse pelos problemas sociais, esse grupo tinha uma visão autoritária de política, sendo alguns positivistas idealizadores de uma “ditadura” em meio a República.

A última corrente, os radicais republicanos, “foi particularmente forte nos dez primeiros anos da República, mas acabou perdendo importância como grupo político independente com o fim do governo Floriano Peixoto” (Napolitano, 2018, p. 21). Esse grupo era formado por setores médios das grandes cidades, funcionários públicos e trabalhadores qualificados, defendiam reformas sociais baseadas na distribuição de renda e inserção das camadas populares na vida política.

Essas correntes foram determinantes para a construção da primeira constituição republicana. Ainda que compartilhassem pontos de convergência, divergiam em vários aspectos. As oligarquias, por exemplo, apesar de defenderem ideias liberais, disputavam entre si o poder político regional e nacional. As oligarquias dos estados maiores, como Minas Gerais e São Paulo, articulavam-se para obter apoio dos estados com menor poder político.

Além disso, a classe média que estava se formando no seio urbano não compartilhava de todas as ideias e interesses dos militares do Exército, mas tinham o mesmo objetivo de construção de uma República brasileira. Em relação a isso, Patto (1999, p.167) salienta que “Incapaz de sozinha alterar a sociedade, a classe média nascente, à qual se somavam empregados e funcionários, ter-se-ia cristalizado em torno de uma nova força: ‘a força militar, o Exército’, porta-voz dos ideais republicanos”.

Nos primeiros anos da República, houve vários conflitos por poder entre as oligarquias estaduais e, também, nos municípios, que eram comandados pelos donos de terras, os chamados “coronéis”. Esses tinham controle sobre a população de seu município e eram determinantes nas políticas locais.

Com a consolidação do novo regime, foi elaborada a Constituição de 1891, que substituiu a Carta de 1824. Os embates entre os liberais, que defendiam um governo descentralizado com maior liberdade aos estados federados, e os positivistas, que sustentavam a ideia de um governo centralizado, forte e interventor na sociedade, responsável pela propagação das ideias republicanas de progresso e modernidade, marcaram esse processo. Em meio a essas discussões, em 1890 foram convocadas as eleições para a Assembleia Constituinte.

A nova Constituição instituiu o regime presidencialista, com o presidente como chefe do Poder Executivo. O Poder Legislativo passou a ser composto pela Câmara e pelo Senado, cujos membros seriam eleitos por voto direto e com mandatos temporários — diferentemente do sistema imperial.

A aprovação da constituição republicana trouxe algumas novidades para o sistema eleitoral, o voto passou a ser direto, mas não secreto e ficavam de fora do direito ao voto os analfabetos, as mulheres, mendigos, soldados e religiosos, que, assim, foram eliminados da vida política.

Constatamos que a República não foi um regime que atendeu às demandas da população, que necessitava de uma reforma social, tampouco levou direitos e oportunidades cidadãs à população negra. Também não auxiliou para que as mulheres participassem da vida pública ou na ampliação do acesso à educação das camadas mais pobres do país.

Nesse sentido concordamos com Patto, que afirma que:

A Proclamação da República não trouxe transformações econômicas, sociais ou políticas radicais, nem marcou o ingresso do Brasil no concerto das nações civilizadas. Ela não foi, como frequentemente se afirma, o desfecho das questões religiosa e militar do fim do Império, dos excessos cometidos pela Coroa ou da insatisfação dos fazendeiros com a abolição da escravatura; não foi também fruto de uma antiga e

irreprimível aspiração republicana nacional, que se teria manifestado desde os movimentos revolucionários ocorridos depois da Independência; muito menos, expressão do desejo libertário de segmentos oprimidos das classes populares ou dos anseios liberais de uma nascente classe média urbana, que os militares representariam (Patto, 1999, p. 167).

Durante o período de consolidação e institucionalização da República, ocorreram diversos embates políticos e de interesses entre os grupos dominantes desse sistema. Além disso, pouco se investiu em políticas sociais voltadas à melhoria do modo de vida das camadas populares, e, com a descentralização do sistema, as políticas educacionais ficaram a cargo dos estados federados, assunto que abordaremos a seguir para melhor compreender o funcionamento do campo educacional naquele período.

2.1. Educação no início da Primeira República

No que se refere à educação, Dermeval Saviani faz considerações sobre a escola pública e o processo de organização da educação desde o período colonial. Segundo o autor, com a Proclamação da República houve, no plano institucional, a separação entre Igreja e Estado e, com isso, a extinção do ensino religioso. No entanto, a educação popular não se tornou uma prioridade do governo federal. Saviani (2013), aponta que, com um regime político descentralizado, a República manteve a educação também descentralizada, legando aos estados federados a responsabilidade sobre a instrução.

O Brasil não tinha um sistema educacional nacional, pois o Estado se eximia dessa responsabilidade. Nesse contexto, ocorreram muitas movimentações em prol da criação de um sistema educacional ou de reformas no setor. Saviani chama a atenção, também, para a reforma da instrução pública paulista, implementada entre 1892 e 1896, considerada a tentativa mais avançada em prol de um “sistema orgânico de educação”. Essa reforma consistia em dois eixos: a organização administrativa e pedagógica do sistema. Isso exigia a criação de órgãos responsáveis por formular diretrizes e normas pedagógicas, além de realizar a inspeção, o controle e a coordenação das atividades educativas. Outra proposta era a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando o modelo de classes isoladas. Essa mudança implicava a graduação de conteúdos distribuídos por séries, demandando um número maior de professores (Saviani, 2013).

Contudo, não houve uma iniciativa em âmbito nacional, pois não era de interesse dos republicanos criar um sistema nacional de educação. O país vivia disputas de poder e de ideias, e esses conflitos também refletiram nas decisões educacionais, por esse motivo

É por demais complicado pensar em “apenas um” ideal educacional na Primeira República, pois o que se percebe é o desenvolvimento de “ideais” partindo de concepções diferentes de política, desenvolvimento e ordem. Grupos que, por vezes, conflitavam-se irão, em determinado momento, herdar as bandeiras e dar continuidade às causas relacionadas à educação defendidas por outro grupo ou, mesmo, coexistirem (Porto Júnior, 2003, p. 23)

Essas diferentes ideias, interesses políticos e econômicos projetavam diversos modelos de nação, o que refletia diretamente nas políticas educacionais. Por isso, não é possível entender a educação sem compreender as demandas políticas do período em análise. A partir disso, podemos perceber que ocorreram diversas tentativas de criar uma educação mais organizada e controlada pelos estados. No entanto, a história revela as regressões que aconteceram até chegarmos no sistema educacional que conhecemos hoje.

O domínio das oligarquias cafeeiras na política do país contribuiu para os retrocessos educacionais. Saviani (2013) afirma que somente no final da primeira República, com a crise dos anos de 1920, reformas estaduais na esfera da instrução pública voltaram a pautar o problema do sistema de ensino. Porém, cabe ressaltar que Saviani analisa os movimentos de políticas educacionais em nível nacional, embora, no início da República, cada estado fosse responsável por investir e conduzir a instrução pública, conforme os interesses republicanos mais gerais e, também, do ponto de vista de interesses regionais.

No cenário republicano, o discurso propagado era de renovação, isto é, romper com o legado do Império, para isso, a educação passou a ser um meio de disseminar as ideias de progresso e de nação. Com essa intenção, o modelo de educação do período imperial passou a ser descrito como atrasado, inadequado, e como sinônimo de sujeira e abandono. Nessa perspectiva, Schueler e Magaldi evidenciam que, diante dessa representação traçada do regime imperial,

era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos (Schueler; Magaldi, 2009, p. 35)

Esse era o discurso dos intelectuais defensores da República. Contudo, como vimos até aqui, a educação não era pensada de forma a promover mudanças sociais. O foco era utilizar a instrução pública como ferramenta de promoção do novo regime, associado ao crescimento e à modernidade, em contraste com o atraso e a falta de zelo, atribuída à monarquia. Nesse sentido,

entendemos o ensino nesse período como ferramenta de legitimação da República. Ademais, a educação

era uma forma ainda de conseguir mão de obra qualificada e melhorar a economia, sendo um interesse da classe burguesa. Nesse momento, com a era industrial, já não era mais proveitoso para a ordem capitalista não haver mão-de obra qualificada por duas razões principais: eram necessários trabalhadores aptos para o meio industrial e era preciso demanda de mercado, isto é, mão de obra assalariada com algum poder de compra (Vasconcelos, 2025, p. 60).

Para tanto, afim de expor uma ideia de investimento e modernidade, as grandes construções escolares eram apresentadas à população em solenidades, como no caso dos grupos escolares, que passaram a ser um símbolo desse novo projeto político — um novo modelo de escola que substituiria, gradativamente, as escolas isoladas. Nesse novo molde, o ensino passou a ser graduado; os alunos passaram a ser divididos em classes seriadas, aumentando a demanda por professores.

Os grupos escolares tinham como objetivo agrupar escolas isoladas, fazendo com que algumas escolas que atendiam alunos de várias faixas etárias, com um único professor sem formação, deixassem de funcionar, dando início a uma nova organização do ensino. Nesse sentido, foram construídos prédios destinados especificamente para o ensino, outros foram alugados e adaptados para fins educacionais.

2.2. O Pará na Primeira República: economia, sociedade e educação

Nos anos iniciais do regime republicano brasileiro, o Pará vivia um momento de crescimento econômico propiciado pela economia da borracha, um dos principais motores financeiros do país no período, que durou de 1870 até 1910. Em meio ao desenvolvimento econômico e às diversas mudanças administrativas, a capital paraense passou por expressivas transformações em sua paisagem urbana, tornando-se modelo de riqueza e progresso (Dourado e Damasceno, 2022).

Sousa (2019, p.55), aponta que foi um período grandioso “de exploração e exportação de produtos para grandes centros e diferentes países, movimentando portos do mundo inteiro”. Com a intensa produção gomífera, o estado passou por um crescimento significativo, o que possibilitou investimentos em reformas, construções e o embelezamento do centro de Belém.

As transformações e investimentos refletiram na construção de comportamentos sociais da região Norte, que se espelhavam em culturas internacionais, sobretudo europeias. Essa

influência era perceptível nas vestimentas, no modo de se portar, nos projetos arquitetônicos de prédios e praças públicas. Para Sousa (2019, p. 55),

O cenário social do Pará e da Amazônia, no período áureo da economia internacional do látex, foi atrelado aos investimentos em internacionalização da cultura, produzido nas capitais da região norte do país, como representação de um padrão civilizado e burguês de práticas culturais e identidade, presente no comportamento social dos sujeitos que viviam o cotidiano da cultura mundana em Belém do Pará.

Nessa perspectiva, o Pará vivenciava o que havia de mais moderno no período, construindo um projeto de urbanização modernista que tinha como intenção evidenciar o progresso do sistema republicano, produzindo também uma nova cultura social, com discursos de renovação voltados para a construção de uma nação civilizada e nacionalista, que de melhor modo representava as mudanças dos novos tempos.

Assim, levando em consideração que “Belém, como a maioria das cidades brasileiras no início do século XX, tinha a insalubridade como um dos seus problemas mais graves” (Pantoja, 2025, p. 51), era necessário combate-la para o processo de embelezamento da cidade. No limiar dessas mudanças, a cidade de Belém passou por um processo de melhoramento estético, principalmente no final do século XIX e início do século XX, com projetos como o Porto de Belém, o Orphelinato Antônio Lemos (1893), o Mercado do Ver-o-Peso (1901), o Asilo da Mendicidade (1902), além da implantação dos bondes elétricos e da iluminação a gás, firmada por contrato com a “*Pará Electric Railway and Lighting Co. Ltd*”, em 1905. Também foram realizadas reformas em praças e bosques (Dourado; Damasceno, 2022, p. 89).

Em contrapartida às transformações e investimentos ocorridos na capital paraense na Belle Époque, Costa (2015) chama a atenção para as contradições vivenciadas pela sociedade, visto que os grandes investimentos em estruturas e bem-estar não chegavam à periferia, beneficiando apenas o centro da cidade. Nesse sentido, Costa (2015, p.17) afirma que “os moradores de Belém [...] experimentavam as chamadas contradições da modernidade vivenciadas, por exemplo, no Rio de Janeiro, e também nos países europeus, considerados como expoente da ‘civilização’ e ‘progresso’”. Apesar dos contrastes sociais, a civilização era pensada como “ideário a atingir algumas preocupações sociais, como a necessidade de realizar melhorias na cidade e no comportamento e hábito de seus habitantes, relacionados ainda aos aspectos de ordem econômica e política” (Costa, 2015, p. 17).

Para propagar o discurso de novidade e progresso, e também construir uma nação considerada civilizada aos moldes republicanos, a educação teve um papel importante nesse

processo. Desse modo, “a escola tornou-se um veículo de reprodução do novo regime, visto que, por meio dela, buscou-se transmitir grande parte dos novos ‘ideais da nação’” (Costa, 2011, p.17). Novas leis, decretos e regulamentos foram organizados pelos governantes e intelectuais republicanos com o intuito de organizar a educação estadual aos moldes do projeto republicano do Brasil.

Costa (2015) destaca o Decreto nº 72, de 1894, que concebia a organização do ensino público no estado, compreendendo os níveis primário, normal, secundário, profissional e técnico. O ensino primário deveria ocorrer nas escolas elementares, escolas primárias, no Colégio Amparo e no Instituto de Educandos Paraenses. O ensino normal seria ministrado nas Escolas Normais, destinadas à formação de professores. O ensino secundário ocorreria no Liceu Paraense, em internatos e externatos. Já o ensino profissional e técnico seria oferecido nos anexos do Liceu Paraense, na Escola de Agricultura e no Instituto de Educandos Paraenses, com o objetivo de formar profissionais para o setor produtivo.

Esse foi um cenário no qual as instituições de controle e produção social passaram a receber maior atenção por parte dos políticos republicanos. Devido a isso, a instrução pública ganhou destaque como ferramenta de construção da civilidade. Assim:

As reformas nos regulamentos de ensino se pautavam nos moldes republicanos sugeridos pela modernidade, que nesse movimento envolve a escola em uma proposta marcada pela organização dos espaços e materializada através das estruturas de mobiliário, prédios escolares e adequação do currículo com os moldes higienistas e direcionado à transmissão do sentimento de amor ao nacional e regional (Sousa, 2019, p. 56).

No que diz respeito às instituições de ensino, Costa (2015) analisa as mensagens do então governador Lauro Sodré, de 1892. Em sua interpretação, o governador entendia o Liceu Paraense como uma instituição capaz de oferecer à população jovem os conhecimentos científicos essenciais para a vida. Já a Escola Normal tinha o papel de garantir a formação de futuros professores para atuarem na educação paraense. Ademais, a Escola Agrícola era descrita como porta para novas carreiras, com ênfase na produção agrícola, que seria responsável pelo progresso almejado. Por fim, o Liceu de Artes e Ofício Benjamin Constant deveria consolidar a ordem por meio do ensino cívico e moral. Nesse sentido, “tratava-se, portanto, da sistematização da instrução pública no Pará aos moldes do regime republicano, a qual compreendia a importância das instituições de ensino da sociedade paraense” (Costa, 2015, p. 15).

A partir da Constituição Federal de 1891, os estados tinham autonomia para se organizar elaborando as Constituições Estaduais que iniciaram um processo de reformas na instrução pública buscando estruturar um sistema de ensino moderno (Pantoja, 2025). Nesse sentido, as leis tiveram um papel importante na regulamentação das ideias projetadas. A instrução ganhou novas leis que legitimavam a formação de professores e a educação cívica, entendida como essencial. Nesse sentido, Sousa (2019) destaca o Regulamento Geral da Instrução Pública, de 7 de maio de 1890. Nesse período, José Veríssimo assumiu o cargo de Diretor da Instrução Pública e promoveu mudanças e reformas educacionais. Ao analisar as disposições do regulamento escolar, a autora observou as exigências de cumprimento das novas demandas da pedagogia moderna, como os preceitos de higiene, a conduta moral, a ordem e a disciplina

Essas exigências buscavam contemplar as demandas nacionais de administração pública, descentralização e organização do ensino por etapas, não fugindo das ideias do novo regime. Sousa (2019) ressalta que

a descentralização da administração da instrução pública, foi uma das inovações do regulamento de 07 de maio, contribuindo também para a reorganização dos programas de ensino, evidenciando as funções do Diretor Geral e do Conselho superior da Instrução Pública, que tinham caráter deliberativo nas decisões. Neste sentido, Veríssimo criticava a concentração de funções nas mãos de uma mesma pessoa, uma das principais críticas dos republicanos ao Império, fato que dificultava o bom desempenho e a falta de devida atenção aos problemas apresentados pela instrução pública (Sousa, 2019, p. 58)

Outra necessidade que surgiu com a República foi a construção e reforma de prédios de ensino, como os grupos escolares, que passaram a ter grande relevância para propiciar uma educação que atendesse às novas demandas sociais. Nesse cenário, muitas instituições foram criadas para atender ao público-alvo de cada modalidade de ensino. As discussões sobre a criação dos grupos escolares no Pará se iniciaram com o decreto para o Regulamento Geral do Ensino Primário nº 625, de 02 de janeiro de 1899, que abriu novos caminhos para o desenvolvimento da Instrução Primária. Ademais, discutiram-se os programas de ensino para escolas primárias e escolas modelo (Sousa, 2019).

As reformas educacionais propiciadas pelo regime republicano no estado consistiram em moldar o ensino, a escola e as estruturas educacionais aos interesses do republicanismo, visando à modernização da sociedade com foco nas crianças e nos jovens. Isso ocorreu pois os republicanos tinham o entendimento de que as famílias menos abastadas e instruídas não teriam condições de educar os filhos para as novas estruturas. Sendo assim, a escola ganha grande evidência como o lugar de proporcionar o saber necessário às crianças e aos jovens.

Visto isso, as discussões a respeito da educação no estado tomam novos rumos, com o propósito de alcançar os objetivos dos governantes republicanos. Foi nesse contexto que se criou o Congresso Pedagógico do Pará, com o intuito de promover debates a respeito da educação no estado e discutir como este ensino poderia ser conduzido a fim de melhorar o desempenho dos alunos e de fortalecer seu vínculo com a pátria. Para atingir seus objetivos, o Regimento estabelecia como finalidades a discussão de

Teses sobre o ensino público em todas as suas ramificações; de medidas importantes tendentes ao progresso e levantamento da Instrução Pública; de pontos duvidosos ou omissos nas leis que regem o ensino público e sobre o direito do professorado além de medidas proveitosa para o seu bem-estar e proficuidade de sua elevada missão (Pará, 1900, p. 555).

Damasceno (2021), em seu estudo sobre o Congresso Pedagógico do Pará, analisa a importância desses eventos, não apenas para divulgar os projetos e ideias educacionais, mas também como forma de propor uma atualização dos conhecimentos pedagógicos com base nas informações neles discutidas. “Insere-se neste cenário a realização de eventos dessa natureza como espaços de expressão e socialização do pensamento educacional republicano no início do século XX” (Damasceno, 2021, p. 7). Esses eventos, traziam um ar de importância e comprometimento com a república.

O Congresso foi pensado em um contexto que se percebia a necessidade de discutir e se apropriar das concepções pedagógicas com interesses de contribuir para o progresso da nação. Esses eventos já vinham ocorrendo em outros países, o que pode ter influenciado as iniciativas brasileiras, pois essas conferências eram amplamente divulgadas. A partir disso, começaram a ser publicadas na imprensa paraense notas sobre a realização de reuniões preparatórias ao CPP (Damasceno, 2021).

Entre 1896 e 1897, iniciaram-se as discussões sobre a preparação e organização de um Congresso Pedagógico, a fim de alcançar às demandas e interesses do público-alvo — os professores. O CPP representava uma forma de reunir professores de todo o estado para debater os rumos da educação paraense, dentro de uma dinâmica nacional que integrasse o Pará às aspirações republicanas. Ainda que a ideia não tenha progredido de imediato, esse primeiro momento foi importante para semear entre os profissionais da educação a relevância e a intencionalidade do evento, servindo de subsídio para sua efetiva realização em 1900, com novas perspectivas.

A partir disso, o CPP tornou-se realidade, com um regimento próprio e atribuições definidas. O evento foi solicitado pelo então Diretor-Geral da Instrução Pública, Virgílio Cardoso de Oliveira, ao Governador do Estado. Segundo Vieira e Damasceno, Virgílio “foi fundador e redator chefe da Revista Oficial de Ensino do município de Belém, denominada “A Escola”. Esta foi criada em 1900 e se caracterizava por difundir temas, que se propunham a apoiar os professores em suas práticas escolares” (Vieira e Damasceno, 2023, p. 7-8). Foi nessa revista que foram publicadas as Atas das sessões do CPP e seus projetos educacionais, os quais serviram como fontes para esta pesquisa. As Atas das sessões foram elaboradas pelos representantes da mesa que foram eleitos em votação.

O Congresso foi composto de 65 membros, divididos em duas categorias: “natos e electivos” (Pará, 1900). Seu regimento previa sete membros natos e 43 eletivos, representando 11 categorias educacionais. Dentre os membros eletivos, 13 eram mulheres. Ademais, o congresso se estruturou em 20 comissões, que foram escolhidas nas sessões preparatórias que tinham como objetivo “organizar os membros em seus respectivos cargos dentro do CPP. Nestas sessões eram definidos os relatores dos trabalhos, projetos e pareceres, bem como a composição das comissões” (Dourado *et al*, 2025, p. 12); entre elas, seis contavam com a presença de mulheres em sua composição, conforme apresentado no quadro 3:

Quadro 3 – Comissões com mulheres em sua composição

| Comissões | Membros das comissões | | |
|--|--------------------------|----------------|------------------|
| 1 ^a comissão - Ensino Primário | Virgínia Faria | Maria Sarmanho | Bertoldo Nunes |
| 4 ^a comissão - Ensino Técnico | Sophia Muller | Luiz Libutti | Ettore Bosio |
| 5 ^a comissão - Ensino cívico e moral | Maria Valmont | Elyzeu Cezar | Frederico Costa. |
| 9 ^º comissão - Pedagogia e legislação do ensino | Maria Guajarina de Lemos | Elias Vianna | Raymundo Vianna. |
| 13 ^a comissão - Leitura e escrita. | Gemina Pinto | Rosa Costa | Georgina Martins |

| | | | |
|---------------------------|----------------|----------------|--------------------|
| 20ª comissão - Redação | Ursulina Faria | Antonio Macedo | Hilario Sant' Anna |
|---------------------------|----------------|----------------|--------------------|

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no periódico “A Escola - Revista Official de Ensino”

A partir desse quadro, verificamos que, das seis comissões apresentadas, apenas a 13º comissão, que tratava da leitura e escrita, foi composta exclusivamente por mulheres. As demais tinham a presença de apenas uma ou duas mulheres em cada comissão, sendo a maioria composta por homens. E assim se formaram as comissões do evento, com o intuito de contribuir para as tomadas de decisões.

As comissões foram organizadas pelo Presidente do Congresso Pedagógico, Virgílio Cardoso de Oliveira, contrapondo o que previa o Art. 34. do Regimento do Congresso Pedagógico, que propunha que, após as eleições dos membros, seriam realizadas eleições para compor a mesa e as comissões. Por motivo de tempo e dificuldade na votação das comissões, Ernesto Mattoso sugere que

Sr. presidente, á vista das difficultades apresentadas por v. exc. para a eleição das differentes commissões do Congresso, proponho á illustre assembléa que auctorise o sr. presidente a nomear os membros d'essas commissões, submettendo, na proxima sessão, essas nomeações á deliberação definitiva do Congresso (Mattoso, 1900, p. 222).

Com isso, ficou para a sessão seguinte a apresentação das comissões para apreciação do congresso, sendo aprovada. De acordo com o presidente, cada comissão ficaria responsável por escolher seu relator, pois não foram eleitos por meio de uma votação. De acordo com o Regimento, os relatores seriam os membros que recebessem mais votos, em caso de empate, a escolha ficaria a cargo do presidente.

As sessões ordinárias eram organizadas da forma que começavam por identificar os membros presentes, discussão das demandas da sessão anterior, apresentação de teses e assuntos relacionados à competência do congresso e, por fim, a ordem do dia que consistia nos pareceres das comissões sobre os projetos apresentados e analisados (Dourado *et al.*, 2025). Essa estrutura possibilitou que os debates ocorridos na sessão anterior pudessem ser discutidos na próxima sessão, assim como alguns assuntos que não tiveram sido cessados pudessem prosseguir posteriormente.

Diante das possibilidades desse evento, o CPP consistiu em “um espaço de debates e discussões sobre a formação de professores e a tomada de decisões acerca da reorganização de propostas educacionais” (Mendes, 2024, p. 2). Ademais,

Na pauta do congresso também estava previsto constar outros espaços para os professores expressarem suas ideias a respeito da cultura escolar e seus princípios, processos, métodos de abordagem, disseminação e reformulação teórico-prática dos saberes docentes, de acordo com fundamentos teóricos adotados em suas ações escolares e conforme as indicações vigentes e determinado período (Mendes, 2024, p. 3).

A partir disso, entendemos a relevância desse congresso para as decisões acerca da instrução pública do Pará, tendo em vista sua organização e competência. Foi reunido um quantitativo de professores para discutir ações pedagógicas em prol do melhor funcionamento da educação do estado diante das premissas republicanas, tornando esse momento importante para a história da educação do Pará.

3. HISTÓRIA DAS MULHERES

Este capítulo busca situar a história das mulheres, as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores da área e a representação social da mulher na República. Ademais, tratamos da mulher no meio do trabalho, e a relação da mulher com a educação, suas diversas histórias e realidades, para assim, compreendermos com mais propriedade a história das mulheres.

Ao buscar compreender o tema da história da educação das mulheres, é preciso, antes, situar a própria história das mulheres. Para isso, recorremos a autores e autoras que estudam a área. Silva (2008), em seu estudo sobre a trajetória da historiografia feminina no Brasil, chama a atenção para a dificuldade de escrever essa história, que só se consolidou como campo definido entre os historiadores a partir da década de 1980. Desde então, o volume de pesquisas sobre o tema tem crescido por meio de livros, artigos científicos, trabalhos de pós-graduação e eventos, que versam sobre o tema, ampliando o debate e as contribuições para a história.

Por muito tempo, a história das mulheres foi negligenciada por historiadores que não tinham interesse em desvelar essa história ou em destacar as experiências das mulheres em seus variados contextos. Isso se deve ao fato de a narrativa histórica ter sido escrita essencialmente por homens e, nesse sentido:

a narrativa histórica se absteve de incorporar às suas preocupações o sujeito feminino. Este silêncio não foi uma prerrogativa da historiografia brasileira ou latino-americana, mas atitude constante inclusive em países como Estados Unidos e França, onde a busca pelos direitos da mulher e o reconhecimento da condição feminina se deu mais cedo do que entre nós (Silva, 2008, p. 224).

O silêncio sobre as ações femininas se deu em um grau generalizado, inviabilizando a escrita da história dessas mulheres, cujas demandas estavam voltadas à família — um espaço ainda pouco explorado pelos historiadores. No entanto, “A dificuldade da história das mulheres deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados” (Perrot, 2005, p. 29). Esse apagamento citado por Perrot silenciou as mulheres em sua vida social, dificultando, assim, posteriores estudos. Estudar a história das mulheres, portanto, exige considerar todo esse percurso de esquecimento, silenciamento, apagamento de seus traços. Atento a isso, compartilhamos as ideias de Perrot ao afirmar que:

Esta ausência no nível da narrativa é acompanhada por uma carência de traços no domínio das “fontes” nas quais o historiador se alimenta, devido ao déficit de registro primário. No século 19, por exemplo, os escrivães da história – administradores, policiais, juízes ou padres, contadores da ordem pública – tomam nota de muito pouco do que tem o traço das mulheres, categoria indistinta, destinada ao silêncio (Perrot, 2005, p. 33).

Diante dessa afirmação, questionamo-nos: em que momento as mulheres passaram a ser interesse de pesquisas historiográficas, seja na esfera pública — onde possuíam pouco espaço —, seja no âmbito privado? As causas para essas mudanças variam de acordo com a linha de interpretação de cada investigador, alguns entendem que as respostas se encontram nas mudanças incorporadas pela Escola dos *Annales*, outros acreditam que essa inclusão se manifesta com a mudança da noção de ciência, além das contribuições do movimento feminista como fator de estímulo ao estudo da história das mulheres (Silva, 2008).

Os estudos voltados para o campo social abriram possibilidades de pesquisas sobre a vida privada, família, casamento, cotidiano, entre outros temas. Com isso, as mulheres passaram a ser incluídas, pois esses estudos abordavam a realidade vivida por elas. Além disso, outros tipos de documentos passaram a fazer parte das análises dos historiadores, como diários, cartas, depoimentos, imagens e fotografias, que ajudaram na compreensão desses novos interesses.

Dessa forma, emergiu, nas próprias mulheres, a vontade de conhecer e escrever a sua história. Intensificaram-se os questionamentos sobre a realidade social em que estavam inseridas, surgindo os primeiros movimentos feministas, com várias reivindicações por direitos e maior participação social. Nessa perspectiva, Silva (2008, p.255) afirma que: “Antes das historiadoras foram as feministas que fizeram a história das mulheres”. Assim, o feminismo notou as lacunas que a ausência feminina deixava na história e abriu espaço para estudos sobre a trajetória das mulheres.

3.1. A representação da mulher na sociedade.

A mulher era representada como figura essencial para a formação da sociedade, porém, apenas dentro do âmbito privado, com pouca influência na esfera pública. Havia uma clara diferença entre as mulheres da elite — que eram preparadas para o casamento, educadas e “protegidas”, com o intuito de manter o status familiar por meio de casamentos arranjados — e as mulheres da classe trabalhadora, cuja realidade exigia que contribuíssem para o sustento familiar, o que lhes conferia maior liberdade de circulação fora do ambiente doméstico. Essa diferença também se refletia na educação que era oferecida às moças, de acordo com os objetivos para qual eram criadas.

A respeito da representação feminina na sociedade, chamamos a atenção para as diferentes realidades e contextos. Lacerda e Sarges (2023), em um trabalho que retrata a

representação das mulheres paraenses por homens nos séculos XIX e XX, apresentam que as mulheres eram representadas com base nas suas aparências, que divergiam entre as mulheres da elite e as que pertenciam à classe popular. E como as mulheres da Amazônia eram retratadas pelos estrangeiros em seus relatos de viagem.

Muitas mulheres são descritas a partir de seu corpo, do que se considera como atributos de beleza, e não a partir de suas ações de trabalho no âmbito privado e profissional. Além disso, são constantes imagens e notícias de violência e de feminicídios, não raro vinculados às decisões tomadas por mulheres acerca dos rumos dados à sua vida (Lacerda e Sarges, 2023, p. 296).

De acordo com as autoras, as mulheres da Amazônia eram retratadas pelos seus corpos e suas vestimentas, mesmo que tivessem observado seus trabalhos, que, segundo as autoras, eram bem representativos entre as mulheres negras e nativas. As autoras também destacam em suas análises a diferença de representações entre as mulheres da classe popular, que estavam inseridas diretamente nas produções e no comércio, sendo responsáveis por manter as atribuições familiares, de contramão às mulheres da elite que eram criadas e educadas para conseguir um bom casamento. Nessa perspectiva, as mulheres das camadas populares tinham uma maior liberdade de circulação e por isso despertavam os olhares e a curiosidade dos estrangeiros, que as retratavam como lindas mulheres com adornos e cheirosas. Diante disso, Lacerda e Sarges (2023) supõem que

na descrição do corpo limpo e perfumado das mulheres negras e mestiças, cujas ocupações – entre os séculos XIX e início do XX – as levavam a circular diariamente pelas ruas belenenses, ou a ter contato com muitas pessoas, encontramos dois sentidos que se conectam. De um lado, um ideal de higiene e até mesmo de saúde; de outro, o corpo, pensado e representado como objeto de desejo, e como alvo de olhares lascivos. Por essa perspectiva chama atenção o fato de que, nas fontes ora pesquisadas, não encontramos referências às mulheres brancas das elites (Lacerda e Sarges, 2023, p. 311).

De acordo com a afirmativa, as mulheres brancas da elite não eram retratadas, seguindo uma conduta mais reservada. Não precisavam se expor em trabalhos nas ruas, se dedicavam ao futuro matrimônio que pudesse manter o status da família. A ideia de casamento era influenciada pelas literaturas consumidas pelas jovens em encontros, alimentando um sentimento de fantasia com o matrimônio. D’Incao (2004) expõe que

As leituras animadas pelos encontros sociais, ou feitas à sombra das árvores ou na mornidão das alcovas, geraram um público leitor eminentemente feminino. A possibilidade do ócio entre as mulheres de elite incentivou a absorção das novelas românticas e sentimentais consumidas entre um bordado e outro, receitas de doces e confidências entre amigas. As histórias de heroínas românticas, langorosas e

sofredoras acabaram por incentivar a idealização das relações amorosas e das perspectivas de casamento (D'Incao, p. 2004, p. 191).

Nesse cenário, a educação das moças era voltada para a administração familiar, para a educação dos filhos e para a atenção e cuidado com o marido, mesmo que ele não tivesse sido escolhido por elas. No entanto, não podemos afirmar que todas as mulheres aceitavam essa realidade sem questionar ou mesmo tentar escapar de determinadas situações. Por mais que suas vontades e interesses fossem oprimidos por interesses familiares, havia as que destoavam das demais.

Um dos fatores que começaram a colocar a mulher em evidência foi a leitura e escrita. Todavia, esse grau de envolvimento dependia do acesso à alfabetização. Inicialmente, a escrita era permitida no domínio privado e familiar, e, paulatinamente, elas passaram a poder escrever publicamente temas específicos como: educação, caridade, cozinha e etiqueta — nesse caso, eram mulheres escrevendo para mulheres. Aos poucos, as mulheres se apropriaram de campos como a imprensa, a poesia e o romance, criando traços que possibilitaram estudos posteriores (Perrot, 2005).

Perrot (2005, p. 13) afirma que “O volume e a natureza das fontes das mulheres e sobre as mulheres variam consequentemente ao longo do tempo. Eles são por si mesmos índice de sua presença e sinal de uma tomada da palavra que se amplia e faz recuar o silêncio [...]” tão profundo que gerava dúvidas quanto a real existência de uma história feminina. No entanto, essas mulheres atuaram significativamente na construção e reflexão de suas próprias trajetórias.

Contudo, a autoridade sobre a vida das mulheres ia além dos quesitos éticos, morais e religiosos, havia também interesses econômicos e políticos, como aborda D'Incao:

essa rigidez pode ser vista como o único mecanismo existente para a manutenção do sistema de casamento, que envolvia a um só tempo aliança política e econômica. Em outras palavras, nos casamentos das classes altas, a respeito dos quais temos documentos e informações, a virgindade feminina era um requisito fundamental. Independentemente de ter sido ou não praticada como um valor ético propriamente dito, a virgindade funcionava como um dispositivo para manter o status da noiva como objeto de valor econômico e político, sobre o qual se assentaria o sistema de herança de propriedade que garantia linhagem da parentela (D'Incao, p. 2004, p. 196).

A mulher era vista, nessa perspectiva, como um produto de negociação que traria benefícios para sua família, que determinava o seu papel desde o nascimento. A responsabilidade principal de preparar a moça para uma vida de prendas e habilidades domésticas era das mães, que já tinham sido treinadas anteriormente para assumir essa função.

Muitas mulheres não questionavam essa posição que lhes era imposta, pois acreditavam que a mais importante virtude feminina era a sua dedicação ao seio familiar. Isso se introduziu por meio da educação que era oferecida às meninas, chamada de educação doméstica, ou melhor, educação para o lar, assim como nos discursos religiosos.

Ademais, a educação e a profissionalização feminina foram, por muito tempo, deixadas em segundo plano por homens e também por mulheres que, por “imposições culturais”, assimilavam valores masculinos e aceitavam a submissão em espaço privado sem questionar essa realidade (Almeida, 1998, p. 31).

Esse sistema que colocou a mulher em uma posição de inferioridade não foi criado para “violentar mulheres”, pois foi se estabelecendo lentamente. “O patriarcado foi se consolidando a partir da divisão de papéis diferenciados entre os sexos, usando a reprodução e a sexualidade de mulheres como forma de estabelecer essas relações sociais e as escravizando” (Linhares; Miranda, 2023, p. 479). Nessa perspectiva, as mulheres estiveram imersas em um plano que as submeteu à subordinação masculina e decorrente dessa estrutura acreditavam que essa era a natureza social adequada. De acordo com Linhares e Miranda (2023, p. 480), é devido a essa estrutura consolidada por anos, que as lutas das mulheres se tornam tão difíceis. “Isso explica por que somos invisibilizadas e não nos enxergamos como fazedoras de história [...].”

3.2. Mulher, trabalho e educação.

A presença da mulher no âmbito do trabalho constitui um foco de pesquisa que possibilita conhecer a figura feminina fora da esfera doméstica. Mesmo que algumas profissões remetessem ao cotidiano do lar, essa área nos permite vislumbrar a mulher seguindo caminhos que vão além do cuidado com a família, como já foi abordado neste trabalho. Nesse campo, é importante ressaltar as diferentes oportunidades oferecidas às mulheres, de acordo com suas realidades sociais. A educação destinada às meninas de famílias abastadas era distinta daquela oferecida às de famílias pobres, o que influenciou diretamente as possibilidades de inserção no campo do trabalho.

Essa discrepância não pode deixar de ser evidenciada quando se trata do estudo sobre mulheres, visto que, “Nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, grande parte do proletariado é constituído por mulheres e crianças” (Rago, 2004, p. 484). Ou seja, essa população exercia o trabalho urbano, caracterizado por grandes jornadas de trabalho e baixa remuneração. Por outro lado, a minoria da população feminina que teve a oportunidade de ser alfabetizada, de estudar música e artes, contava com maiores chances de alcançar posições de

maior destaque, mesmo que, para ambas, as dificuldades fossem evidentes quando se tratava de valorização do trabalho feminino. No decorrer da história

tanto no nível da superestrutura que diz respeito às normas jurídicas, comportamentos políticos e sociais, manifestações religiosas, quanto da estrutura que se refere às relações sociais do trabalho, marginalizaram a mulher. Assim, o Estado e a religião, por exemplo, em virtude de seu modo de percebê-la, acabou interferindo em sua vida material (Oliveira, 2018, p. 38).

Nesse sentido, a vida social e o trabalho feminino estiveram às margens por muito tempo na história.

A pesquisa sobre a mulher no contexto do trabalho se diferencia da maioria dos trabalhos produzidos sobre a vida das mulheres, que se concentram em estudar a mulher no domínio privado, no qual era destinada a exercer funções domésticas, evidenciando, assim, a fragilidade e a pouca participação na esfera pública. Assim como os estudos das mulheres no setor privado enfrentam grandes dificuldades por conta da escassez de fontes, o mesmo ocorre com os estudos sobre o trabalho feminino. Rago afirma que

As dificuldades aparecem desde logo, principalmente se considerarmos que o historiador trabalha com imagens diferenciadas, produzidas pelos documentos disponíveis. Frágeis e infelizes para os jornalistas, perigosas e “indesejáveis” para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e “degeneradas” para os médicos e juristas, as trabalhadoras eram percebidas de vários modos (Rago, 2004, p. 484).

Isso se destaca pela representação que se tinha da mulher em diferentes setores, como a autora destaca: “frágeis, infelizes, perigosas, indesejáveis, passivas, inocentes, perdidas e degeneradas”. Essas denominações variam de acordo com segmento que o historiador busca investigar, por conta disso, é importante levar em consideração o contexto e os interesses presentes na produção das fontes.

Ao tratarmos da mulher no campo do trabalho, não podemos deixar de destacar sua atuação na educação, visto que este trabalho estuda a atuação de professoras no diálogo sobre a instrução pública do estado do Pará. Nesse sentido, interessa-nos conhecer melhor essa profissão e as possibilidades que ela ofereceu às mulheres que se formaram no curso de normalistas e atuaram como professoras.

A formação de professores teve uma atenção especial na República, pois “O professor como sacerdote é o mediador entre os desígnios oficiais para a educação e a sua aplicabilidade na escola, na formação do alunado” (Costa, 2011, p.22). Essa preocupação estava relacionada

às expectativas que o governo tinha com a educação. Para isso, os educadores precisariam ser instruídos para contemplar o que era esperado do “bom mestre” na sua prática de ensino, visto que esse profissional iria entusiasmar o alunado com as ideias republicanas.

Do professor era exigido comprometimento, empenho, dedicação e o exercício da sua função com amor, tendo sob sua responsabilidade o “futuro da nação”. A profissão era então apresentada como essencial, pelo menos conforme destacava a imprensa, o que atribuía aos professores a responsabilidade de cumprir a “missão” de formar jovens civilizados e comprometidos com o novo governo. Isso se justifica pelo fato de que

Nos anos iniciais da república do Brasil, grande parte das elites políticas e intelectuais considerava que a escolarização da população poderia influenciar consideravelmente no grau de organização e de desenvolvimento da nação. Desse modo, a ampliação do acesso à escola e, por conseguinte, a regulação mais apurada do trabalho do professor foram iniciativas que compuseram a estruturação da república, fundada nos debates sobre a importância de formação do cidadão republicano. No processo de estabelecimento do novo regime, o tema da educação popular foi trazido para a centralidade do plano político, como questão fundamental para a construção da identidade nacional (Lacerda, 2016, p.16).

Tendo em vista a relevância da educação para construir uma identidade nacional, foi demandada uma atenção maior à formação de quem seria os responsáveis pela instrução dessa nova geração. Além disso, o trabalho do professor era inspecionado para garantir que suas práticas estivessem de acordo com os ditames da República. Essa dinâmica fez com que a profissão ganhasse destaque e incentivos por meio de propagandas que relacionavam a ação de educar a um ato de espiritualidade.

Nessa perspectiva, a “missão” que era considerada o trabalho do professor era útil para o regime republicano, uma vez que a individualidade do condutor deveria ser ignorada diante das necessidades coletivas, em busca do sucesso e da consolidação de uma nação. Deu-se então ao professor uma evidência de que o fazia ser responsável e dedicar-se ao trabalho, que não era visto como tal, mas como uma missão de educar e civilizar os “discípulos” que estavam sob suas responsabilidades (Costa, 2011).

É nesse cenário que as mulheres foram inseridas no magistério, tendo seu trabalho vigiado e sua formação voltada para as demandas da república. A consolidação da docência como trabalho feminino atribuía à mulher características que seriam favoráveis às práticas pedagógicas, incluindo a “paciência, docilidade, sensibilidade”, atributos que eram “naturais” da mulher e por isso facilitariam seu trabalho na educação. Diante da caracterização da mulher no campo da docência, Lacerda apresenta que

A construção da docência feminina se processou de modo articulado com a construção da república e da nação – sob a égide de discursos leis e exigências – que estabeleceram as formas de atuação e de controle, bem como as transformações dos processos educativos (Lacerda, 2016, 43).

A relação da mulher com o magistério chama a atenção em alguns estudos como o de Almeida (1998), que estuda a inserção feminina no meio educacional, sua realidade e as configurações que levaram as mulheres a adentrarem nas escolas como professoras. Diante do papel dos professores para a sociedade, necessitando de dedicação e envolvimento com a instrução, era aceitável e, até mesmo, recomendável que as mulheres desempenhassem essa função, visto que seriam necessários o cuidado e a benevolência para o cumprimento do trabalho. Nesse cenário, “o magistério de crianças configurou-se bastante adequado ao papel da mulher como regeneradora da sociedade e salvadora da pátria e tornou-se aceitável, em termos sociais, familiares e pessoais, que ela trabalhasse como professora” (Almeida, 1998, p. 33).

A partir disso, compreendemos que as mudanças e interesses ocorridos no final do século XIX e início do século XX possibilitaram a presença feminina no magistério, mas também a luta das mulheres por espaço no mercado de trabalho, “espaço este cuja ocupação não se deu de forma pacífica [...]” (Damasceno et al., 2018, p. 575). Isso significa que se tratou de um processo influenciado por diversos fatores e que contou com a pressão exercida pelas mulheres para que fosse efetivamente instaurado.

A profissão docente passava por constantes regulações, contendo algumas prescrições em relação à conduta moral do profissional em relação ao alunado. Nesse sentido, “Considerando que, desde o início do século XX, as mulheres se constituíam a maioria no magistério primário, é possível inferir que as prescrições se orientaram majoritariamente a elas” (Lacerda, 2016, p. 62). As mulheres passaram a ser a maioria nos cursos normalistas, tornando a profissão cada vez mais feminizada.

De acordo com Júnior (2012), entre os anos de 1890 e 1920, a Escola Normal foi majoritariamente frequentada por mulheres que se formaram para exercer o magistério. No entanto, esse ingresso na formação foi destinado, majoritariamente, à camada mais privilegiada da população. A conquista de espaço no ensino se deu principalmente no magistério primário, onde as mulheres passaram a se constituir enquanto profissionais da educação. Isso foi possível devido a feminização do magistério, que afastou os homens da profissão, já que eles buscavam ofícios com melhor remuneração.

Além disso, as mulheres de classe média tinham, no magistério, a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Como destaca Almeida:

A possibilidade de aliar ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não sofrer riscos sociais. Ensinar crianças foi, por parte das aspirações sociais, uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar – pelo menos esse era o discurso oficial do período (Almeida, 1998, p. 28).

Apesar dos interesses e controle empregados na profissionalização de mulheres no cargo de professoras, para as jovens que buscavam liberdade econômica, apesar de mínima, essa era uma grande oportunidade para alcançá-la, mesmo que tivessem que aceitar essa profissão, envolvida com os fundamentos do cuidado e da maternidade. Outro fator que deve ser levado em consideração é que as escolas no Brasil eram divididas por sexo, e as meninas eram educadas, preferencialmente, por mulheres, portanto a formação de professoras era uma necessidade.

As meninas eram educadas principalmente para cumprir suas obrigações domésticas, por isso os objetivos da educação para as meninas eram diferentes da educação para os meninos. Os positivistas entendiam que o meio intelectual podia fatigar as meninas, prejudicando seu desempenho pessoal e sua possível descendência. Nesse sentido, “o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada” (Almeida, 1998, p. 19).

No entanto, diante de um cenário em que a presença de mulheres se fez necessária no magistério, devido à presença de escolas femininas e também de escolas mistas que deveriam ser ministradas por mulheres, elas começaram a ocupar esse espaço como uma chance de se estabelecerem no meio público. Porém, não podemos desconsiderar a luta feminina por direitos para que houvesse esses avanços, pois estiveram à frente de lutas e reivindicações, mesmo que em muitos momentos tenham sido silenciadas. Sobre a luta feminina, Almeida afirma que, na virada do século XIX, o movimento feminista

foi liderado por uma elite feminina letrada, culta e de maior poder econômico, que, a exemplo das suas iguais européias e norte-americanas, não queria ficar ausente do processo histórico. Apesar de, no caso brasileiro, o processo ter se desenvolvido de forma um tanto quanto amena, sem a radicalização das inglesas, por exemplo, as

brasileiras, a seu modo, também desafiaram a estruturação social vigente, no que foram muitas vezes apoiadas por homens pertencentes aos meios políticos e intelectuais, e sua causa serviu, também, às oligarquias que ditavam e normatizavam as regras sociais de então (Almeida, 1998, p. 28).

A partir disso, percebemos que as mulheres que estavam à frente dos movimentos de luta por direitos e espaço no meio público eram instruídas, o que possibilitava consciência para almejarem a participação efetiva na vida pública do país. Não o bastante, a inserção no magistério também foi por mulheres na grande parte da classe média que tinham acesso à educação e oportunidades de obter conhecimentos, diferente do que acontecia com as meninas do meio popular que não tinham acesso à instrução e dificilmente conseguiam ocupar lugares de destaque. No entanto, isso não significa dizer que suas lutas e resistência não tenham sido importantes para as conquistas femininas na história.

Pelo contrário, ao retratar a mulher no âmbito do trabalho, deixamos de salientar os trabalhos exercidos pelas mulheres das camadas populares, que, sem formação ou estudo, estavam inseridas em trabalhos desvalorizados e marginalizados. Em uma sociedade que via a mulher para o casamento, as mulheres que fugiam dessa realidade eram desmerecidas, pois se distanciavam do ideário feminino. Nesse sentido, “perpetua-se um discurso que, mais do que desvalorizar o trabalho fora do lar, o condena, uma vez que, além de prejudicial à vocação fundamental da mulher, ele não está de acordo com a sua natureza física e psicológica” (Tedeschi, 2012, p.84).

No entanto, a necessidade fazia com que as mulheres nesse contexto, enfrentassem situações de descaso em seus trabalhos. Diferente da realidade das mulheres da elite que não tinham a necessidade do trabalho, pois era naturalizada a dependência econômica por seus cônjuges. O que não era o caso das mulheres pobres, que enfrentavam a escassez de recursos e tinham no trabalho um meio de subsistência. Nesse sentido,

trabalhavam, quando não tinham marido que as sustentasse ou, algumas vezes, para complementar a renda familiar. Ademais, o trabalho era informal para uma boa parte delas. Lavavam roupa para fora, faziam serviços domésticos, ou seja, trabalhavam em “casa de família”, etc (Galvão Neta, 2016, p. 123).

Por essa perspectiva, compreendemos a necessidade de perceber a realidade em que as mulheres estavam envoltas, suas necessidades e condições. Sabemos que a condição gênero não se desvincula das contradições econômicas existentes na história e por isso, é fundamental enfatizar a existência da história de diferentes mulheres, que se englobam em contextos

diversos. Só assim, podemos abraçar a temática com maior coerência e devida compressão da realidade analisada.

4. AS IDEIAS DEFENDIDAS POR MULHERES NAS SESSÕES DO CONGRESSO PEDAGÓGICO DO PARÁ

Esta seção tem como objetivo discutir as ideias propostas pelas professoras nas discussões do congresso e relacioná-las com o contexto e a concepção de educação da época. A partir das falas das professoras, nos concentramos em destacar as falas de Virginia Faria, Rosa Costa e Maria Valmont, pois elas tiveram visibilidade em suas posições por apresentarem projetos que foram aprovados no evento.

O Congresso Pedagógico do Pará, por meio de sua organização e intenção, proporcionou debates importantes para o período. A partir dele, podemos perceber as prioridades educacionais do Estado, evidenciadas pelas propostas apresentadas — incluindo os referentes aos vencimentos de professores da capital e do interior, educação doméstica, livros didáticos, inspeção escolar, distribuição de prêmios escolares, entre outros. Além disso, o fato de que, nas discussões destes projetos, houve a contribuição de mulheres que se fizeram presentes como delegadas na conferência.

Mesmo em desvantagem quantitativa nas sessões do Congresso, essas mulheres contribuíram com suas ideias e sugestões junto às comissões das quais faziam parte, argumentando a favor ou contra determinados assuntos levantados na casa, ademais, apresentando teses a serem votadas e aprovadas pelas comissões e na plenária. As ideias educacionais apresentadas pelas professoras estão relacionadas com os ideais educacionais, tendo como foco às práticas educativas do período. Isso nos faz refletir sobre como essas mulheres estavam inseridas nessas discussões e como suas ações se voltavam para o ideal de educação estabelecido.

A primeira fala feminina no Congresso aconteceu na sessão solene de instalação, proferida pela professora Aldezira Pinheiro, apresentando felicitações aos participantes e agradecendo suas companheiras de profissão, por possibilitarem sua participação no evento e sua indicação como representante:

Pela segunda vez, a gentileza, a simpatia e a benevolência de minhas colegas, colocaram-me diante de tão distinto quão selecto auditório: a primeira, como intérprete da illustre colectividade diplomada no anno de 1897, e hoje para representar o professorado feminino na inauguração do Congresso Pedagógico, esta bela e proveitosa instituição criada pelo Director Geral da Instrucção Publica, o sr. dr. Virgilio Cardoso d'Oliveira. [...] Sou, pois, do número daqueles que pensam ser o congresso Pedagógico mais um engrandecimento que o Pará alcança no ramo da instrucção publica; por isso, vehemente satisfeita, eu, em nome do professorado feminino me congratulo com o Director Geral da Instrucção Publica; dr. Virgilio Cardoso d'Oliveira, pela criação e inauguração do Congresso Pedagógico, para cujos salutares fins empenhamos também todos os nossos esforços, toda a nossa dedicação

visando apenas, como única e valiosa recompensa, a lembrança de termos trabalhado pela grande causa da instrução (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 237-238).

Em seu discurso, percebemos a importância dada ao evento e, por isso, a satisfação de fazer parte dele. Além disso, notamos o reconhecimento de pertencimento a uma classe de profissionais mulheres, dando ênfase à representação do professorado feminino do Estado. O magistério era de extrema importância para essas mulheres, que passaram a ter oportunidade de estudar e de se ver em uma posição fora do lar, em que pese a docência feminina ser entendida como “extensão dos ‘deveres femininos’” (Silva e Arantes, 2021, p.3). Ser professora naquele período, portanto, produzia um sentimento de utilidade social, o que oportunizou a elas participarem de forma atuante em um evento significativo para a instrução pública do Estado, principalmente porque, no final do século XIX, com a ocorrência de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, a educação passou a ser um instrumento importante para o avanço da nação, inclusive a educação de meninas. Então, fazia-se necessário inserir as mulheres nas salas de aula, não só como alunas, mas também como mestres (Silva e Arantes, 2021).

Ser professor nesse período estava relacionado a dedicação e amor, precisava ter vocação, estar imerso nos interesses de mudanças e comprometido com a criação da nova nação. Para tanto,

os valores da modéstia, prudência, delicadeza, amor ao estudo, firmeza de caráter e paciência, entre outros, eram exigidos para a pessoa que se dedicava ao magistério para mediar a tarefa fundamental da educação: a de transmitir às novas gerações o modo coletivo de viver e compreender o mundo (Coelho, 2008, p. 108).

Diante disso, acreditavam que as mulheres tinham, entre suas características, a delicadeza e a paciência e, portanto, eram propícias a exercerem a função do magistério. Diante das demandas e necessidades do governo, e também das lutas femininas por espaços, as mulheres adentraram os espaços educacionais, deixando de atuar somente no âmbito doméstico. As primeiras oportunidades foram como professoras primárias, sendo uma grande conquista para o grupo feminino, afinal, não era apreciado que uma mulher que trabalhasse fora de casa (Damasceno et al, 2018). Por isso, a importância da representação dessa nova categoria, que era o professorado feminino.

Na referida sessão de instauração do Congresso Pedagógico, a professora Sophia Muller, representando o magistério primário particular, também fez agradecimentos por sua

participação, confirmando a grandiosidade do evento e colocando-se à disposição para a realização dos trabalhos a serem desenvolvidos:

Em nome do magistério primário particular d'esta capital venho apresentar-vos os meus respeitos, congratulando-me com o meu Estado natal pela grandiosa ideia que teve o ilustrado sr:- dr. Diretor Geral da Instrução Pública em criar no Pará um Congresso Pedagógico, composto de membros conspícuos e distintos.

Não será por certo necessário encarecer o valor de tal instituição, de cujos trabalhos tão profícuos resultados devemos esperar em prol da pedagogia paraense e da instrução pública em nossa terra. É preciso, porém, que todos trabalhemos para conseguir esse fim.

Vamos, pois, trabalhar nesse sentido; sejamos os verdadeiros apóstolos da nossa missão, consolando-nos por não termos sido inúteis na sociedade brasileira (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 240).

A fala de Sophia Muller é de agradecimento e também de reconhecimento da importância do congresso, mas, em suas palavras, podemos perceber a comparação entre os professores em exercício de sua profissão e os apóstolos da bíblia, já que o professor era visto como alguém que tinha a “missão” de educar os pequenos para a vida em sociedade. Discursos como esse eram muito usados por educadores, inserindo a profissão em uma “tradição moral” que evidencia o aluno como um ser digno de respeito, estando o professor a seu serviço, trazendo sentido para dicotomia de cunho religioso, mestre-discípulo. (Pintassilgo, 2014).

Nesse sentido a profissão docente, sua prática e percepção era entendida como:

[...] uma missão, surgindo os professores como verdadeiros missionários, apóstolos ou sacerdotes do ensino. As referências religiosas são uma constante, evocando, exatamente, as raízes religiosas da profissão. Refletindo sobre os efeitos pretendidos através do processo de formação de professores (Pintassilgo, 2014, p.9).

Diante dessa afirmação, lembremos que as nossas raízes educacionais começam na colonização, com intuições religiosas e que os primeiros mestres do ensino foram os jesuítas, pertencentes à igreja católica, que tinham a missão de catequizar os povos nativos. Nessa linha de pensamento, reproduzia-se a ideia de que o professor carregava em si o dever de ensinar novos cidadãos a cumprir as demandas sociais do novo regime.

Era importante que os professores estivessem comprometidos com essa construção ideológica, a fim de disseminá-la para as novas gerações. Para isso, eram cativados por meio de elogios e engrandecimento da profissão, descrita como algo que superava os limites do ofício, sendo vista como um “projeto de vida e de vidas” (Costa, 2011, p. 25-26). É o que

observamos no discurso da professora Sophia Muller, ao colocar a profissão como uma missão que não os deixa serem inúteis na sociedade.

Diante disso, exercer a profissão com excelência,

segundo os moldes do novo regime, seria, pois, um verdadeiro “sacerdote”, no que diz respeito à dedicação ao exercício de uma função que seria mesmo uma “missão”, dada a sua importância para a transformação do contexto sócio político-educacional que se vivia, e a construção de um futuro de desenvolvimento e progresso. Dele, esperava-se comprometimento absoluto, devido ao lugar central que assume dentro do seu campo de atuação. Nele, confiava-se o sucesso de todo um projeto político de nação (Costa, 2011, p. 28).

Por isso, a fala da professora vem carregada de responsabilidade e dever com a pátria, sem espaços para falhas, além de demonstrar empolgação no que se refere a “fazer um bom trabalho”, e, para isso, seria necessário que todos se envolvessem para alcançar o objetivo da República brasileira. Assim sendo, a fala da professora estava entrelaçada com o que se esperava dos profissionais da educação nesse período, professores dedicados e dispostos a propagar discursos que impulsionassem o novo regime.

Seguindo com as falas das professoras, observa-se que elas se pronunciaram a respeito de alguns projetos apresentados em nome das comissões das quais faziam parte. Em um desses momentos, elas trataram dos pareceres da 1º comissão sobre o ensino primário, especialmente o projeto de Frederico Costa, que propunha a equiparação de vencimentos dos professores do interior aos da capital. O texto previa que fossem levados em consideração o lugar de trabalho do professor e suas despesas. O autor do projeto afirmava que o professor deveria se dedicar exclusivamente à missão de ensinar e que sua remuneração deveria ser suficiente para que ele não precisasse se deslocar ou procurar outros meios para complementar sua renda.

No entanto, o projeto do congressista foi rejeitado pela primeira comissão, que alegou que o projeto estava alheio às atribuições do congresso. O parecer foi deliberado apenas pelas professoras Virgínia Faria e Maria Sarmanho, pois o terceiro membro da comissão, Bertoldo Nunes, não estava presente por motivos de transporte, visto que viria do interior do estado. Após a votação do parecer da comissão, o projeto foi rejeitado pelo congresso. Sobre a mesma temática de vencimentos do professorado do estado, Cantidio Guimarães, propõe um projeto substitutivo ao de Frederico Costa. Dispondo que:

O Congresso Pedagógico do Estado do Pará é de parecer que seja a mesa do mesmo Congresso a autorizada a solicitar do Governo do Estado o aumento proporcional dos vencimentos dos professores públicos, quer do interior, quer da capital, segundo as

condições e recursos de cada localidade (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 395).

O novo projeto contemplava todo o corpo docente do estado, tanto da capital quanto do interior, reconhecendo que a desvalorização da profissão era generalizada, apesar dos discursos oficiais que a enalteciam como essencial para o progresso. A respeito da situação dos professores do interior, Edivando Costa (2015, p.99) afirma que “não apenas as precárias condições das casas de ensino no interior afastavam os professores qualificados, como também os baixos salários, fato que contribuía para a atuação de professores possivelmente desqualificados para exercerem a função”. O autor ainda ressalta que a precariedade do ensino no estado, tanto na capital como no interior, estava relacionada a diversos problemas, como a baixa remuneração, estruturas precárias, professores desqualificados para exercer a função, além de fatores naturais que rodeavam o cotidiano educacional (Costa, 2015).

A primeira comissão decidiu rejeitar o projeto apresentado por Cantidio Guimarães, alegando que tais medidas trariam complicações às finanças do Estado e que, na conjuntura em que se encontravam, era essencial exercer o patriotismo. Em análise desses argumentos, percebemos que a comissão decidiu ignorar a realidade de desvalorização da profissão, contudo, Bertoldo Nunes, que foi voto vencido, resolveu apresentar seu voto em separado, alegando que:

Discordo do parecer da illustre maioria da 1º comissão, da qual sou relator, pelas razões seguintes:

Porque, relativamente á nossa actual vida economica, é tambem por demais critica a situação que atravessa a classe dos professores primarios;

Porque é dever dos poderes publicos melhorar a sorte dos mesmos professores, proporcionando-lhes retribuições compatíveis com os relevantes serviços que prestam á sociedade;

Porque a medida alludida constitue apenas urna lembrança que certamente só poderá ser tomado em consideração pelo governo em occasião opportuna.

Nestas circunstancias julgo a adopção d'ssa medida um acto de civismo e justiça.

Raymundo Bertoldo Nunes (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 514)

Em seus argumentos, demonstra-se insatisfação com a realidade de constante desvalorização em que se encontram os professores do ensino primário. Primeiramente, pelas más condições de trabalho nas escolas do interior e, por conseguinte, pela remuneração que era consideravelmente baixa em relação a outros funcionários públicos. Essa situação desmotivava os docentes e apresentava as contradições entre os discursos oficiais, sobre a importância e necessidade da profissão, e a prática de reconhecimento desses profissionais.

Assim, após a discussão dos pareceres da comissão e de Bertoldo, o parecer do congressista foi aprovado e o projeto de Cantidio Guimarães foi aceito pelo CPP.

Outro projeto analisado pelas mulheres foi o de Francisco Campos e Heitor Castello Branco, a respeito do suprimento de material para os grupos escolares do interior. Castelo Branco afirmava que, em suas visitas como inspetor escolar, pôde identificar a falta de materiais para o funcionamento de alguns prédios, declarando que, em alguns casos, havia falta quase absoluta, senão total, de materiais escolares. Diante disso, o projeto sugeria uma solicitação ao Governo do estado de verba especial destinada para aquisição de utensílios necessários às escolas e grupos escolares do interior.

Sendo essa uma demanda indispensável para a educação, o projeto de Castelo Branco e Campos não se distancia do mencionado anteriormente, no sentido da desvalorização sentida pelos alunos e professores, que não se sentem como parte fundamental para o desenvolvimento da nação, como são descritos nos discursos republicanos. Contudo, o projeto foi rejeitado pela comissão, sob a justificativa de que na lei orçamentária do Estado haveria verba suficiente para o fornecimento dos materiais necessários para o funcionamento das escolas paraenses.

Os congressistas demonstraram, em suas falas, uma necessidade em se rever as condições de trabalho nas escolas do interior, tanto em questões estruturais, quanto ao vencimento dos professores de todo Estado. Quando a comissão se coloca em oposição a essas questões, demonstra-nos um certo conservadorismo das mulheres que analisaram as propostas, no sentido de não concordarem em mudar o que já estava estabelecido, além de não se comprometerem com uma discussão que pudesse gerar atritos com o governo, visto que, suas presenças nesses eventos ainda era novidade.

Como observamos, os pareceres apresentados pela comissão, até aquele momento, foram contrários às intenções dos projetos, o que gerou debates, sobretudo porque os pareceres foram baseados apenas na opinião das duas professoras presentes. Em seu retorno, o terceiro membro se colocou contrário às decisões das mulheres, descredibilizando, em parte, a voz e o voto das professoras. No entanto, é relevante analisarmos os projetos rejeitados pela comissão, uma vez que tratavam de temas relevantes e não foram compreendidos como tal pelas congressistas.

Alguns dos debates gerados em torno dessas decisões não contaram com a participação das autoras. Isso ocorreu, por exemplo, a partir da insatisfação de Frederico Costa com a rejeição de seu projeto que buscava equiparar os vencimentos dos professores do interior aos da capital. Nesse caso, Virgínia Faria pronunciou-se dizendo: "A comissão mantém o parecer

em sua plenitude” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 379). Isto é, apesar das inquietações e pronunciamentos de insatisfação aos pareceres, as professoras decidiram por manter suas posições.

Ainda sobre a discussão a respeito da rejeição do projeto de Frederico Costa, Inácio Moura se pronunciou:

Sr. presidente, em primeiro lugar desejava que tivessem o máximo respeito e consideração para com as nossas ilustres colegas, que nos deram a honra de ao nosso lado vir ocupar alguns dos lugares d'este Congresso, sobretudo porque é esta a primeira vez que em nossa terra as senhoras tomam parte em comícios, em assembléias científicas. Por consequência, qualquer palavra que ofenda, que melindre a susceptibilidade das senhoras aqui presentes, deve ser imediatamente repelida (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p.383 - 384).

Podemos inferir que o congressista identificou uma tentativa de deslegitimar a decisão da comissão, entendendo que isso aconteceu porque o parecer foi redigido somente por mulheres. Ao mesmo tempo que Inácio Moura chama a atenção para esse desrespeito às mulheres, sua fala, alerta para o fato de que “qualquer palavra que offenda, que melindre a susceptibilidade das senhoras aqui presentes, deve ser imediatamente repellida” (Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p.383), partindo da premissa de que as mulheres eram suscetíveis, vulneráveis à influências ou críticas, o que, por sua vez, reforça a ideia de fragilidade feminina, sugerindo que elas poderiam se desestabilizar diante de opiniões contrárias.

Na 9º sessão foi apresentado o primeiro projeto de uma das congressistas. Esse projeto abordava a educação doméstica, um tema muito valorizado naquela época, em que haviam manuais que ensinavam e incentivavam o ensino doméstico e as “boas condutas” para as jovens. Assim sendo,

No Brasil, ao longo do século XIX, vários intelectuais se manifestaram a respeito da importância do papel da mulher na sociedade, entre eles: José Lino Coutinho, Nísia Floresta, Tito Lívio de Castro, Félix Ferreira e José Veríssimo. Em especial, os intelectuais enfatizaram a ação da mulher no cuidado e na educação dos filhos e posteriormente nas lidas do magistério primário. (Coelho e Maciel, 2014, p. 246).

A autora do projeto, Virginia Faria, cita um desses manuais ao iniciar sua apresentação e constrói seus argumentos com base em seus estudos e pensamentos diante uma necessidade da época, um ensino feminino voltado para a família.

Concordando com a opinião do referido autor, nivelo a mulher nobre à mulher plebéia, desde que esta se eleve pela sua ilustração intelectual às altas regiões ocupadas por aquela, que já é rodeada de distinções sociais desde o seu nascimento.

Há quem pense que se deve educar a mulher unicamente para o meio em que vive. Não será absurdo este princípio? A nós, principalmente, republicanos de coração, não cabe o menor desejo de distinguir a mulher aristocrática da mulher plebéia educada. Ambas podem conquistar os mesmos lugares, aplicando-se com tenacidade ao estudo útil e proveitoso, que as conduzirá ao alto prestígio de que esperam ver-se cercadas na sua nobilitante carreira de mulheres instruídas. [...] Pertenço a uma classe da sociedade, que conserva os honrosos pergaminhos de nobreza legados pelos seus antepassados, porém que, democrata, despreza os títulos nobiliárquicos, hoje, aliás, sem valor, para só reconhecer a verdadeira nobreza de sentimentos e do saber, aquela que, como Já disse, transporta-nos aos mais elevados lugares na senda da civilização e do progresso. Sou daqueles que desejam ver a mulher educada e instruída para o lar doméstico (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p 465).

Essa primeira fala da professora se refere ao trecho citado do autor Guilherme Bellegarde, na obra de Félix Ferreira, que diz: “Ou seja nobre ou plebeia, À mulher podem caber, Tanto as rosas da beleza, Como os louros do saber”. Se fazendo entender que a mulher pode não só ser bela e delicada, mas também ter o conhecimento ampliado para ter um bom casamento e gerir seu lar, tendo ela nascido em uma família abastada ou com poucos recursos. Nesse sentido, a professora concorda com o autor e defende que a mulher que nasce em uma família menos abastada pode chegar ao mesmo lugar que outra oriunda de “família nobre”, se esta tiver uma instrução e se dedicar ao que ela chama de “estudo útil e proveitoso”.

O trecho citado pela professora foi inserido na obra de Félix Ferreira “Noções da Vida Doméstica”, destinada a instrução do sexo feminino. Malta (2020, p.122) afirma que “É para instrução do sexo feminino nas escolas brasileiras que Félix Ferreira endereça sua publicação Noções da Vida Doméstica que, na 17^a edição, de 1914, registra a grande aceitação da obra pelo público e pelas escolas, um verdadeiro sucesso de vendas.” Isso significa que a educação das mulheres nos séculos XIX e XX teve grande influência das ideias desse autor, que, inclusive, foi amplamente disseminada no discurso da professora Virginia, ao defender seu projeto, sobretudo as noções de economia doméstica.

Ao falar que “nivelo a mulher nobre à mulher plebéia, desde que esta se eleve pela sua ilustração intelectual às altas regiões ocupadas por aquela, que já é rodeada de distinções sociais desde o seu nascimento”, a autora demonstra que, independentemente das distintas classes sociais, as conquistas pessoais são mérito do esforço e dedicação de cada mulher. Trata-se de um pensamento alinhado aos parâmetros republicanos. Os termos utilizados pela professora: “plebeia” e “nobre” evidenciam a separação entre a classe que detinha o poder diante da classe trabalhadora. Ao igualar as duas extremidades afirmando que “Ambas podem conquistar os mesmos lugares, aplicando-se com tenacidade ao estudo útil e proveitoso” ela compartilha a

concepção de que todas poderiam alcançar uma boa instrução e realizar-se enquanto mulher, desde que se dedicassem aos estudos. Porém, a professora deixa de lado fatores importantes, como a falta de acesso dessas mulheres à educação, visto as condições em que viviam. Levando em consideração que a professora Virginia pertencia a uma classe nobre da sociedade, é possível entender quando ela afirma que “Pertenço a uma classe da sociedade, que conserva os honrosos pergaminhos de nobreza legados pelos seus antepassados”, isto é, encontra-se distante da realidade da maioria das mulheres do período.

A professora se utiliza de um discurso liberal, em que tem em sua base o direito à liberdade, à igualdade, à propriedade e a proteção pelo Estado, esse pensamento coloca as classes dominantes e subalternas em um nivelamento de direitos, isto é, a igualdade de capacidade, no entanto que se esforce para conquistar o que se almejava, isso se dava nos âmbitos econômico, social, político e educacional. Um discurso que estava atrelado aos ideais do novo regime “que servia de base às transformações políticas no país, continha várias feições, dentre as quais estavam o direito à propriedade e à liberdade na acumulação de capital” (Duarte, 2016, p.18).

Virginia continuou seu discurso, dessa vez com um olhar para as conquistas das mulheres fora do âmbito do lar, embora sem demonstrar satisfação por esses avanços:

Aprecio o talento desse ente frágil, quando, querendo competir com o homem, galga as melhores posições, conquistando um nome distinto em qualquer carteira científica, como já há exemplos no nosso caro Brasil, porém, embora rotineira, não posso aplaudir com entusiasmo taes factos que constituem a glória de um país, porque acho que ainda é demasiado cedo. Preparemos primeiramente a mulher para a família. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p 465-466).

Nesse trecho do discurso, Virginia Faria toca em um ponto interessante referente à equiparação da mulher com o homem na vida social e profissional. Muitas mulheres almejavam o reconhecimento pelo seu trabalho e sua competência. No entanto, na fala da professora, nota-se que ela reafirma a figura feminina como ser frágil e que, apesar de muitas mulheres terem alcançado lugares de difícil acesso, ela defende uma educação primeiramente para a família, considerando o momento inoportuno para tais conquistas.

As atribuições domésticas para as mulheres eram vistas como naturais e explicadas cientificamente por prescrições médicas da época, como menciona Lacerda em sua dissertação.

aquiilo que se esperava das mulheres nas décadas iniciais do século XX foi definido por um severo discurso ideológico, o qual combinava os preceitos dos conservadores e reformistas, e que, além de estabelecerem de modo rígido os papéis sociais

femininos, não consideravam a mulher como sujeito histórico. A biologia, então, se apresentou como o fundamento científico na atribuição das funções domésticas como sendo naturais do "ser mulher" (Lacerda, 2016, p.45).

Diante dessa afirmativa, comprehende-se que os discursos ideológicos utilizavam argumentos científicos para justificar a natureza frágil e doméstica da mulher, reforçando que esse era o seu papel de relevância na sociedade. Visto que a instituição familiar era o principal suporte do estado para enfrentar os aspectos negativos da modernidade. Por isso, frente a impossibilidade de controle total das mudanças nos costumes femininos, usou-se de discursos moralistas para cobrar da mulher determinada postura diante das liberdades adquiridas (Lacerda, 2016). Por isso, a mulher era formada para propagar esses discursos, com a intenção de reafirmar tal conduta.

Levando em consideração que a professora começa seu discurso citando um manual de conduta feminina, de onde ela se espelha e projeta sua fala, não é estranho tal posicionamento a respeito das conquistas das femininas, visto que em sua formação, e de outras mulheres de seu tempo, a mulher deveria estar com sua atenção voltada primordialmente para o lar. Mesmo estando em uma posição de debates importantes, como no CPP, a professora defende uma educação para mulheres voltada para as projeções domésticas.

Ao expressar que “Preparemos primeiramente a mulher para a família”, ela intensifica a ideia de que a família deve ser o foco principal de sua vida, nesse sentido, concordamos com Tedeschi (2012, p. 91) quando afirma que “as primeiras mulheres inseridas na ação coletiva tentam conciliar os seus desejos de cidadania com o afeto e o cuidado à família. Um elemento crucial nesse desenvolvimento de auto-realização é o ‘cuidado de si’ e do outro”.

As mulheres, ao serem educadas para atuar na família, como esposa e mãe, “adquirem uma função pública capaz de garantir o ‘correto funcionamento da sociedade’, tendo a população feminina importância relevante no tocante ao estabelecimento da moralidade” (Lacerda, 2016). Já que, uma das principais funções da mulher era cuidar da saúde dos filhos e educá-los seguindo os princípios de moralidade estabelecidos.

Em outro trecho de sua fala, a professora questiona o desenvolvimento da educação feminina no sentido de preparar, de forma ampla, a mulher para torná-la responsável pelo seu lar:

E como deve ser encarada a educação doméstica? Trivial como a que observamos geralmente? Neste ponto ainda pouco temos avançado.

[...] menina que pertence à classe mais abastada da sociedade, depois de concluir o curso primário, vai continuar os seus estudos na Europa, onde é provável que a sua educação alcance os melhores resultados.

Na classe média, a menina do mesmo modo faz a sua aprendizagem primária, concluída a qual matricula-se na Escola Normal, onde estuda 4 longos anos, sem se ocupar em casa de outra coisa que não sejam os seus livros, até que diplomada, segue imediatamente a carreira do magistério, quasi sempre sem a menor noção da vida doméstica. Se não vai à Escola Normal, dão-lhe em casa professores de piano, francês, canto, desenho, raramente de costuras, levando este ensino muito tempo, interrompido às vezes por bailes e teatros.

Da mesma forma, não se cuida de serviço doméstico, porque a casa tem criados para todos os serviços e não é permitido à menina ir até à cozinha, para que não se enxovalhe. É raríssimo ver uma destas meninas, que já se julgam suficientemente educadas, superintendendo a sua casa, ou simplesmente ajudando a sua mãe, nesse ramo de serviço tão necessário à mulher.

Na classe menos favorecida da sorte é menos notável o prejuízo, porque, pela necessidade, as meninas aprendem praticamente certos trabalhos importantes à vida, mas sem método, sem direção, o que acarreta sérias desvantagens próprias de um serviço mal organizado. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p 466).

Em seu questionamento, a professora reflete sobre a educação doméstica. Ela indaga a percepção da educação doméstica do período como algo de pouca utilidade para as mulheres em sua vida real, afirmando que não se tem avançado nesse sentido, mantendo-se estagnada com o passar do tempo. Virginia Faria supõe que o ensino para meninas precisaria ser mais eficaz e ser desempenhado com maior esforço. Ademais, ela faz uma diferenciação do ensino e da função das mulheres em diferentes classes sociais, apontando que as jovens pertencentes à classe mais abastada têm seu ensino continuado na Europa, tendo assim mais oportunidades e conhecimentos. Diferenciando-as das meninas da classe média que, ao terminar o ensino primário, ingressam na Escola Normal por 4 anos para obter sua formação.

A professora faz, também, uma crítica à prática de ensino dessas meninas. Virginia não se coloca contra a dedicação aos livros, mas é notório o seu incômodo pela falta do ensino para o lar dessa classe, pois, para ela, o conhecimento doméstico precisava estar vinculado à sua formação. Essa valorização da educação doméstica para as meninas está atrelado ao fato de que a mãe era responsável pela educação dos filhos, isto é, tinha o dever de repassar para a nova geração os “bons ensinamentos”, a moral e, por seguinte, reproduzir em suas filhas o amor pelo cuidado e o entendimento de sua responsabilidade social. Sobre isso, Tedeschi (2012) afirma:

A construção desse discurso “natural” do papel feminino, bem como o de sua identidade moldada pelo discurso moral católico, irá trabalhar produtivamente, gerando práticas culturais e garantindo a perpetuação feminina sobre o lar, mediante a produção de uma subjetividade de ser para os outros. (p. 88).

A mulher era vista como símbolo do lar, de modo que, qualquer atividade que impedisse o conhecimento e execução de suas funções domésticas era censurada, por homens, mas também por outras mulheres. Isso se explicava pelo fato de que as mulheres eram criadas e

educadas para serem esposas e mães, não por obrigação, mas como algo natural — ser mulher era sinônimo de ser mãe e esposa.

Mais uma vez, percebe-se a noção de “naturalidade” em relação às mulheres no contexto familiar. Assim, esse tipo de discurso criava, nas mulheres, um certo apreço por essas funções domésticas, que deveriam ser transmitidas para as novas gerações. Para isso,

as prescrições deveriam ser transmitidas de mãe para filha, preparando-as para a missão de futuras esposas e mães. Tendo em vista uma sociedade que identificava a criança como elemento fundamental para construção social, o pensamento normativo atribuiu às mães a responsabilidade da divulgação dos hábitos de higiene e de cuidados gerais (Lacerda, 2016, p. 57)

Por isso, as mulheres deveriam ser educadas dentro e fora de casa para exercerem suas atribuições sociais, em prol de uma sociedade que estivesse de acordo com as demandas da época. Diante disso, a fala da professora se aproxima dos desejos governamentais para as mulheres, concordando com o discurso de que a mulher precisava atender ao lar e afastar-se de tudo que viesse a prejudicar a relação de “destino” dessa mulher.

Virginia ainda expõe a grande desigualdade que vivia a república, reconhecendo que as mulheres da classe trabalhadora não tinham as mesmas oportunidades que as mulheres de classe média e da elite. No entanto, ela já havia afirmado que a dedicação ao estudo útil permitiria que essa mulher pobre alcançasse os mesmos lugares que uma mulher da classe dominante conquistava sem muitos esforços. Um discurso de igualdade, mas que, na realidade, não se firmava, pois as oportunidades educacionais eram limitadas a uma parcela pequena da população.

Essa fala nos leva a refletir sobre as desigualdades históricas que vão além da questão sexo. Dentro do próprio grupo feminino, existem diferenças econômicas relevantes que afetam diretamente o acesso a determinados direitos e conquistas. No caso mencionado pela professora, é notório que essa desigualdade econômica interfere na educação e no processo de inserção no mundo do trabalho, como explica Calil:

As mulheres pobres que necessitavam trabalhar para seu sustento eram vítimas de um duplo preconceito: porque trabalhavam – quando seu lugar, segundo os ditames da elite, seria em casa, cuidando dos filhos e esperando o marido e porque eram mulheres – e seu trabalho valia menos (Calil, 2000, p. 18).

Essas mulheres viviam em condições de subalternidade diante do patriarcado, o que se intensificava quando essa mulher pertencia a classe trabalhadora, que tinham a necessidade de

prover seu sustento através do trabalho fora do ambiente doméstico. Ademais, seus trabalhos eram desvalorizados e mal remunerados. Diante dessa realidade, o acesso à educação, como proposto pela professora em sua fala, era impossibilitado, já que a instrução feminina era pensada para a classe dominante.

O fato é que as meninas da classe trabalhadora, ainda muito jovens, precisavam enfrentar a dura realidade de uma sociedade desigual, tendo que prestar serviços domésticos à outras famílias — atuando como lavadeiras, criadas, costureiras, faxineiras. Virginia reconhece o conhecimento dessas mulheres sobre utilidades domésticas, mas considera que esse aprendizado, por ser obtido sem métodos ou orientação, deveria ser ensinado em um ambiente escolar.

Diante disso, para estudar as mulheres na história, seu papel social, ações e conquistas diante a realidade apresentada, precisamos compreender que:

Ainda que definidas pelo sexo, as mulheres são algo mais do que uma categoria biológica; elas existem socialmente e compreendem pessoas do sexo feminino de diferentes idades, de diferentes situações familiares, pertencentes a diferentes classes sociais, nações e comunidades; suas vidas são modeladas por diferentes regras sociais e costumes, em um meio no qual se configuram crenças e opiniões decorrentes de estruturas de poder (Tilly, 1994, p.31).

Nessa perspectiva, levamos em consideração, o contexto em que as falas da professora foram proferidas, assim como os interesses por trás de seus argumentos, além de percebermos as contradições de suas falas diante a realidade vivida por muitas mulheres nesse período. Continuemos com a análise da fala de Virginia, agora sobre o casamento:

“Assim, pois, a mulher casada dispõe de fortuna, sendo instruída, tem a seu alcance o meio de proteger os fracos, de favorecer os infelizes da sorte, promovendo os meios para a manutenção de um certo número de crianças, em todos os atos da vida doméstica, principalmente se a natureza privou-a do incomparável dom da maternidade.

À mulher da classe média cabe muito de perto as mesmas considerações. . Se ela alcançou um casamento em boas condições, tendo ao seu dispôr todos os meios de viver feliz, não o será certamente, se não souber dirigir com arte o seu lar. Compenetrada do importante papel de mãe de família, deve ter a capacidade necessária para arrostar com os inúmeros encargos que lhe são confiados, pelo que deve ser: econômica, modesta, asseada, bondosa, cuidadosa, afável com os que a cercam (sem transigir com os seus deveres), previdentes, sabendo os principais preceitos hygienicos e, sobretudo, deve ser o anjo bom do lar, a companheira terna e dedicada que cada dia prende à sua casa, com uma novidade atraente, o seu marido. É necessário que seja instruída, para que o esposo não trepide em referi-lhe todos os seus negócios particulares, consultando-a muitas vezes e acatando com agrado e entusiasmo as suas opiniões sensatas. E no caso de ser a mulher ignorante, o que resulta? O mutismo muitas vezes o tédio com o seu cortejo de infelicidades.” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p 466-467).

Nesse momento da fala da congressista, notamos que ela coloca a mulher de família que dispõe de posses e, consequentemente, de uma boa instrução, em um papel de “fazer boas ações” aos menos favorecidos — talvez por essa mulher ser percebida como um ser sensível e suscetível a ajudar os mais necessitados. Essa situação torna-se mais perceptível, segundo as palavras da professora, “se a natureza privou-a do incomparável dom da maternidade”. A maternidade, aqui, é vista como um dom que a mulher carrega em sua natureza e, se ela não o possuir, deverá preenchê-lo com algo que enalteça sua nobreza enquanto mulher — neste caso, acolher, de alguma forma, os mais pobres.

Já durante o século XIX, a maternidade ganha um sentido de essencialidade, em virtude de que a família passa a ser interesse do estado. Esperava-se, portanto, que o casamento fosse estruturado, que existisse um acolhimento familiar e que a esposa se dedicasse ao marido e à educação dos filhos. Com isso, a desobrigação da mulher de qualquer trabalho produtivo era imprescindível para a manutenção da ordem social (D'Incao, 2004).

Por outro lado, Soihet (2004), em seu trabalho sobre a realidade das mulheres pobres brasileiras, destaca a contraditória preocupação da elite com a organização da família: enquanto entre as classes dominantes buscava-se manter a solidez, o respeito às leis, aos costumes e à moralidade, das camadas populares exigia-se uma força de trabalho disciplinada. No que diz respeito às mulheres, recaía a imposição do comportamento desejado, — tanto no âmbito pessoal quanto no familiar — a fim de garantir sua inserção na nova ordem social. Ademais, a autora complementa sua ideia disposta que:

A organização familiar dos populares assumia uma multiplicidade de formas, sendo inúmeras as famílias chefiadas por mulheres sós. Isso se devia não apenas às dificuldades econômicas, mas igualmente às normas e valores diversos, próprios da cultura popular. A implantação dos moldes da família burguesa entre os trabalhadores era encarada como essencial, visto que no regime capitalista que então se instaurava, com a supressão do escravismo, o custo de reprodução do trabalho era calculado considerando como certa a contribuição invisível, não remunerada, do trabalho doméstico das mulheres. Além disso, as concepções de honra e de casamento das mulheres pobres eram consideradas perigosas à moralidade da nova sociedade que se formava. (Soihet, 2004, p. 304).

Ainda sobre a fala de Virginia, a mulher de classe média que “casa-se bem” não seria, necessariamente, bem-sucedida em seu matrimônio caso não tivesse os conhecimentos para gerir o seu lar. A professora cita algumas qualidades que essa mulher de família deveria possuir: ser “econômica, modesta, asseada, bondosa, cuidadosa, afável com os que a cercam” —

características que revelam o perfil de “mulher ideal” proferida por Virginia Faria, uma mulher que viveu sua juventude ainda no século XIX.

Nessa nova sociedade burguesa, o casamento se torna essencial para a consolidação de status e também para a manutenção do poder — por isso, a importância da dedicação no espaço familiar. No entanto, a responsabilidade de garantir um bom casamento, feliz e harmonioso, caberia à mulher, pressupondo que sua felicidade e realização enquanto mulher, dependeria de sua conduta enquanto esposa e mãe. As imposições sobre suas ações eram respaldadas por discursos científicos da época, que reforçavam as características femininas como fragilidade, sensibilidade, pureza, docilidade e vocação para a maternidade. Nesse sentido, “as características atribuídas às mulheres eram suficientes para justificar que se exigisse delas uma atitude de submissão, um comportamento que não maculasse sua honra” (Soihet, 2004, p. 304).

A mulher ideal, segundo a professora, precisava estar em dia com as obrigações do lar e, para isso, deveria ser instruída não só para manter a harmonia do lar, mas também para ser uma conselheira solicitada pelo marido nos assuntos de trabalho. Virginia ainda garante que, se a mulher for ignorante, ela viverá no tédio em sua própria casa. A educação da mulher era vista como algo essencial para sua sobrevivência no meio social, por isso, essa educação deveria ser proporcionada em instituições de ensino. No entanto, o apreço pelas condutas domésticas caberia à mãe despertar em suas filhas.

O que se esperava de uma mulher ideal era que ela seguisse as cartilhas de condutas e boas maneiras, mantendo seu lar agradável para o marido, que nesse caso,

torna-se, por definição, a presença mais importante no universo feminino. Ele não só representa a autoridade moral constituída, como também em torno dele é que giram todas as representações possíveis produzidas pela cultura à mulher (Tedeschi, 2012, p. 88).

Os discursos direcionados à mulher sobre sua conduta, obrigações e suas limitações tinham o intuito de naturalizar, utilizando de argumentos científicos da época, a inferiorização da mulher perante o homem. Isso fazia com que muitas internalizassem essa condição, dificultando o rompimento da imagem de inferioridade. Por isso, com todas as propagandas e direcionamento dos discursos, a mulher “acaba aceitando como natural sua condição de subordinada, vendo-se através dos olhos masculinos, incorporando e retransmitindo a imagem de si mesma criada pela cultura que a discrimina, indo ao que chamamos de *consentimento*” (Tedeschi, 2016, p. 159).

A congressista continua sua fala afirmando que caberia à mulher o dever de dedicar-se a sua casa e sua família, sendo a responsável pelo sucesso ou o fracasso de seu lar:

A mulher deve, por uma sábia direcção, fazer da sua casa um santuário abençoado e invejável; solícita e desvelada na criação e educação de seus filhos, deve dar-lhes o exemplo da economia e da ordem, gerindo os seus negócios de acordo com os rendimentos de que pôde dispor, sem fazer despesas supérfluas, sendo pontual nos salários de seus criados, pouco vaidosa em seus adornos; deve saber estar sem constrangimento afetação ou vaidade, na sala, na varanda, no jardim, na cozinha, inspecionando os serviços dos fâmulos, substituindo-os em qualquer ocasião que se torne mister, sabendo os preços das mercadorias para não ser lesada, tratando do arranjo da roupa, dando enfim um lugar a cada coisa e tendo cada coisa em seu lugar. É preciso que ela comprehenda a palavra -economia- em todo o sentido absoluto, para que não confunda a verdadeira economia, que é uma virtude, com a usura, a sordidez, a avareza.

Se, porém, a mulher não conseguir o casamento abastado, ver-se-á na contingência de ajudar o marido em qualquer ramo de serviço, de acordo com as suas forças e aptidões, para o que deve estar habilmente preparada.

E se acontecer que a fatalidade a fira cruelmente arrancando -lhe dos braços o seu arrimo, deixando-a sem meios de subsistência, rodeada de filhos que não a podem ajudar? Nesse caso é nobilitante, é heróico o valor da mulher-mãe, que adquire por seus esforços a manutenção da prole idolatrada. E estarão todas as senhoras neste caso? Sim, podem responder-me, porque lidas vivem; mas o que se pode evitar com uma educação bem proporcionada, são essas inumeráveis escolhas em que muitos naufragam por falta de meios. Pôde a mulher menos educada ocupar-se dos serviços mais rudes, vivendo também honestamente, mas a troco de quantas privações, de quantos sacrifícios, de quantas Lágrimas?

Sendo ela hábil e convenientemente ilustrada, terá portanto energia para agir com todos os sacrifícios, colocando-se sem presunções no lugar que Deus lhe destinou, se foi feliz, e sem hesitações, sem queixas, resignada, sem humilhações, se a sorte lhe foi adversa. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 467-468)

Nesse trecho, a professora destaca a importância do conhecimento de economia como uma vantagem na vida da dona de casa — pois facilitaria a organização e manutenção de seu lar. Segundo a congressista, a mulher deveria ter o controle de todas as ordens da casa, desde a criação dos filhos até o cuidado com os empregados, além de ter o dever de viver sem exageros, sem vaidade e tendo um comportamento condizente com o seu papel de organizadora do lar.

A economia doméstica era compreendida como uma ciência necessária na educação de todos, mas, primordialmente, no ensino das meninas, especialmente das classes populares, conforme Bastos e Garcia (1999):

Na escola, as prendas domésticas podem ser ensinadas desde a escola primária, como disciplina do currículo, como classe anexa à escola, ou como escola especial, distinta de todas as outras, destinada somente à educação doméstica. Deveria compreender desde conhecimentos elementares de trabalhos com agulha até o de economia doméstica, cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa, do jardim e do galinheiro, são temas recomendados. O ensino desses conteúdos deveria contribuir para uma reforma moral, propagando o gosto pela ordem, pela higiene, considerada uma manifestação do sentimento de dignidade. Assim sendo, a disciplina

deveria ser interesse de todos, mas principalmente, destinada à educação das classes populares (p. 83).

A partir disso, notamos a ideia de que cabe à mulher a organização da casa e a educação dos filhos, ficando para o marido o papel de provedor da família. No entanto, caso essa mulher não conseguisse um casamento abastado, deveria estar preparada para auxiliar o companheiro, ou mesmo sustentar a família na ausência dele, em caso de falecimento. Para isso, a professora defende uma educação doméstica completa, que ajude a mulher a tomar as decisões certas em momentos difíceis, evitando desgastes e sofrimento.

A mulher descrita pela congressista, além de ser responsabilizada pela harmonia do seu lar, cumprindo com todas as exigências sociais dispostas, também carregava o peso de estabelecer boas relações matrimoniais, que garantissem, a ela e à família, *status* e amparo no caso de falecimento do cônjuge. Caso contrário, seu destino seria incerto — tendo que trabalhar para sustentar os filhos, o que não estava distante da realidade das mulheres das classes populares.

A partir dessas falas, é possível perceber que há um teor de imposição ao que a mulher deve ser ou fazer na sociedade, de acordo com sua classe social e as necessidades que possam surgir. Assim, são estipuladas suas obrigações com a casa, educação dos filhos, atenção ao marido, controle dos empregados e até a administração financeira dos gastos familiares — um conjunto de responsabilidades para as quais a mulher precisaria estar sempre atenta e preparada.

Se ela não quiser casar-se, saberá viver em qualquer parte, contribuindo com a sua educação para tornar confortável e alegre a casa em que residir. Muitas vezes não deixará de ser atingida pela crítica e pela censura dos despeitados e mal intencionados; então deve ter a grandeza d'alma, a isenção de ânimo, a sobranceria precisa, para fitar esses vícios da sociedade como um factor indispensável à vida de quem tem algum valor, compenetrando-se intimamente de que os melhores juízes de seus atos são Deus e a consciência.

E, agradecendo a benévolas atenções do ilustre auditório, apelo para a dedicação das minhas distintas colegas à santa causa da instrução, para que não percam nenhuma ocasião de promover no espírito de suas alunas a necessidade d'esse complemento indispensável à sua educação. Sabemos perfeitamente que à mãe de família compete esse ensino; mas desde que somos um povo novo, ainda pouco educado principalmente nas classes pobres que são aquelas com quem quasi sempre convivemos pela nossa nobre missão de preceptoras, a quem se aplicam as palavras de um illustre escriptor: 'a professora é a um tempo mãe, dona de casa e instructora; tríplice missão do maior alcance moral, cujo desempenho é à pedra de toque de todas as virtudes domésticas' (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 468-469)

Ao finalizar a sua fala, Virginia faz um apelo às professoras presentes no Congresso para que se dediquem à missão de educar as meninas para a realidade que enfrentariam na

sociedade, fazendo com que reconheçam a necessidade de se aprender as condutas domésticas. Ela ainda sinaliza que a classe popular é a que mais necessita dessa educação, respaldando sua fala com uma citação de um autor anteriormente mencionado, Félix Ferreira. Sobre essa fala, Bastos e Garcia (1999) analisam que “esse discurso de idealização do professor na representação da docência tem sido recorrente na história da educação, principalmente no que se refere à ser o caminho natural de destinação da mulher no espaço público” (Bastos e Garcia, 1999, p. 90).

A fala final de Virgínia remete à profissão docente como missão atribuída à mulher, inserida no magistério com o objetivo de educar e civilizar os jovens. No caso da educação feminina, à professora, por sua natureza materna, caberia preparar as alunas não apenas como educadoras, mas como futuras mães aptas a cumprir seus papéis sociais na nova ordem republicana.

Virgínia inicia sua exposição com uma citação contida no livro *Noções de Vida Doméstica*, de Félix Ferreira, uma “adaptação com acréscimos, do original francês homônimo da Madame Eugéne Hippéau – *Cous de L'économie domestique* (1869)” (Bastos e Garcia, 1999, p. 85). Essa obra trazia orientações a respeito da educação feminina, funcionando como uma espécie de cartilha de conduta, dando ênfase na importância da economia doméstica, reforçando que as meninas, especialmente as das classes populares, internalizassem a sua natureza de donas de casa.

Visto isso, entendemos que todo seu discurso no CPP foi baseado nessa obra, que viria a se tornar uma das referências fundamentais para a educação feminina. Além dessa, outra obra importante de Félix Ferreira foi *A Educação da Mulher* (1881), entre outros trabalhos referentes à educação. Virgínia concorda e compartilha das ideias do autor, propagando em um evento pedagógico uma concepção sobre o papel da mulher que reproduz os discursos difundidos pela imprensa e demais meios de circulação ideológica da época. Sobre isso, de acordo com Coelho e Maciel,

Em 1903, o Conselho Superior de Instrução Pública do Estado do Pará admitiu a adoção de vários livros para o ensino primário. Para a educação de meninas, foi adotado o livro *Noções da Vida Doméstica*, de Felix Ferreira, indicado para o quarto ano primário, e *O Livro de Nina*, de Eponina Conduru Serra, para o segundo ano primário, com a recomendação de ser “especialmente destinado às escolas do sexo feminino” (Coelho e Maciel, 2014, p. 247).

Nessa perspectiva, observamos que o livro que serviu de base para o projeto apresentado por Virgínia no Congresso foi posteriormente incluído no currículo das escolas femininas do Estado, junto com outros da mesma categoria. Embora não possamos afirmar com certeza que

o projeto apresentado pela professora influenciou a escolha da obra para a educação feminina, observamos que o parecer do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará contou com a assinatura de Raymundo Bertholdo Nunes, que esteve presente no CPP e se manifestou favoravelmente à proposta de Virginia: “Entendo, pois, que a educação doméstica é o elemento primordial dos conhecimentos de qualquer moça, é o estudo indispensável para o seu futuro e para as eventualidades da vida” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p.501-502).

Assim há indícios de que a fala e o projeto da professora possam ter influenciado a decisão de utilizar o livro novamente na instrução paraense. Vale lembrar que o livro já havia sido adotado em 1891, porém em 1893, o Conselho Superior de Instrução Pública, sugeriu a substituição por *Coração*, de Edmondo de Amicis. Nesse sentido, acreditamos que houve uma sugestão para inserir novamente essa obra na instrução feminina paraense.

O projeto apresentado contava com dois artigos, o primeiro propunha que a teoria da educação doméstica fizesse parte do curso primário feminino, não considerando impossível a aplicação da parte prática. O segundo artigo propunha que o ensino doméstico fosse ministrado em conjunto com a instrução moral que era fundamental no período republicano:

1º -Que faça parte dos programas do curso primário do sexo feminino a parte teórica da educação doméstica, podendo com vantagem ser applicada a parte prática nos internatos.

2º -Que esse ensino seja ministrado conjuntamente com a instrução moral, prescrita no Regulamento Geral da Instrução Pública

Virgínia Faria Alves da Cunha. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 469).

A fala e o projeto da professora foram aceitos de maneira muito positiva por parte dos demais congressistas. Inácio Moura comenta sobre a fala de Virgínia Faria, expondo que “O Congresso acaba de ser vivamente impressionado pelas palavras de uma das distintas professoras que dele fazem parte” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 469). Demonstrando apoio, Moura reforça a importância da presença feminina no Congresso e solicita que o discurso seja publicado oficialmente:

Em nome, pois, do Congresso Pedagógico Paraense felicito a v. exc., minha senhora, pelo brilhante papel que acaba de desempenhar, e a v. exmo, sr presidente, peço que mande publicar nos jornais d'esta capital, e principalmente na revista oficial A Eschola, o discurso que acaba de ser proferido pela nossa ilustre colega.” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 469).

Se considerarmos que o assunto abordado e as ideias de Virginia iam de encontro com os interesses e ideologias da época, não é de se estranhar a reação positiva de Inácio Moura em

relação a seu discurso. As falas da professora reafirmavam o lugar da mulher na sociedade, usando argumentos que mantinham o controle sobre as conquistas femininas, não pondo em risco os interesses dos homens. Ademais, o pedido de publicação pode ser interpretado como uma estratégia para propagar esse modelo de educação feminina, agora com maior legitimidade, já que partia da voz de uma mulher.

Outro projeto apresentado na 11º sessão ordinária foi o de Rosa Costa, sobre os livros escolares. A professora não demorou na defesa de sua proposta, limitando-se a pedir a palavra e apresentar o projeto por ela elaborado, o mesmo consistia em 2 artigos expostos abaixo:

Art 1. -Que os livros destinados às escolas primárias do Estado fiquem sujeitos apenas a fiscalização do Conselho Superior.

Art. 2. -Que o professor tenha completa liberdade de escolher, dentre os livros que pelo Conselho não forem rejeitados, os que lhe parecerem mais adaptados à capacidade de seus alunos, desde que não se afaste do programma do ensino adoptado.

Rosa V. Gosta. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 503).

A proposta da professora propõe que os livros utilizados nas escolas fiquem sujeitos somente à fiscalização do Conselho Superior de Instrução Pública do Pará, sendo o responsável por definir quais os livros mais adequados a serem usados em sala de aula. Ademais, sugere que os professores tenham liberdade para escolher os livros que mais favoreçam as suas práticas, dentre as obras definidas pelo Conselho Superior. No entanto, seu projeto recebeu críticas de outros congressistas, especialmente quanto à autonomia concedida aos professores, com a justificativa de que essa liberdade poderia causar desorganização do ensino. Por esse motivo, foi rejeitado pela 1ª Comissão, que, além disso, alegou que tal liberdade anulava atribuições conferidas ao Conselho pelo Art. 8º do seu Regimento Interno.

O referido artigo citado pela comissão tratava do Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública, disposto que:

Art. 8º. – Ao concelho Superior compete, além das atribuições que como autoridade consultiva lhe são conferidas pelas leis e regulamentos na instrucção publica, especialmente:

[...]

2. Approvar, mediante parecer de uma commissão por si nomeada, os methodos e sistemas práticos do ensino assim como a adopção, revisão ou substituição de compêndios e livros escolares. (Pará, 1899, p. 6).

O regimento também dispõe sobre quem poderia compor as comissões para aprovação dos livros e trabalhos didáticos, além de expor critérios sobre essa seleção:

Art. 28 – Poderão fazer parte das comissões especiais que tiverem de dar o parecer sobre livros e trabalhos didáticos, cidadãos estranhos ao mesmo Conselho, com tanto que pertençam ao funcionalismo público do Estado”.

Art. – 29 Não serão sujeitos a discussão os pareceres sobre livros e trabalhos didáticos quando, à juízo do conselho, não forem suficientemente motivados e concludentes (Pará, 1899, p. 6).

De acordo com o disposto, os membros da comissão interpretaram que o projeto proposto pela professora deslegitimaria a autoridade do Conselho Superior de InSTRUÇÃO PÚBLICA, demonstrando receio de que a autonomia dada ao professor para a escolha dos livros colocaria em risco a regularidade do ensino. Os livros didáticos, nesse contexto de instauração e construção de uma nova sociedade, assumiram um papel não apenas importante, mas necessário para a disseminação de uma educação moral e cívica, a fim de moldar as novas gerações. Os livros eram um auxílio para o professor e, ao mesmo tempo, um suporte fundamental para que os alunos tivessem acesso a conhecimentos de interesse do governo.

Concordamos com Cardoso (2015), quando afirma que, com a educação como meio para alavancar o novo regime, “ampliam-se o número de grupos escolares, de produção de livros ou manuais didáticos, e de estratégias de ensino e formação ou homogeneização do professorado aos novos preceitos, com vias a superar o atraso e a degradação herdada do Império” (Cardoso 2015, p. 1). Para isso, havia a necessidade de buscar e produzir livros e materiais didáticos que atendessem às demandas daquele período.

Sobre o parecer da primeira comissão a respeito do projeto de Rosa Costa, Amanajás argumenta que:

A discussão que aqui houve hontem sobre este projeto parece-me que foi devida, originada, simplesmente por um engano de redacção nesse mesmo projeto. Tive ocasião de falar a respeito com sua illustre redactora, a sra. dona Rosa Costa: e disse-me ella nessa occasião que a sua intenção fôra dar ao professor a liberdade de escolher, para sua escola, livros já aprovados pelo Conselho Superior (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 777).

De acordo com o Congressista, a professora tinha a intenção de que os professores pudessem escolher os livros “já aprovados”. No entanto, a redação do projeto causou uma distorção de sentido quanto à escolha dos materiais ao mencionar “não rejeitados pelo Conselho Superior”. Amanajás foi a favor do parecer da 1º comissão, se opondo ao projeto, pelo fato de que, a tal redação, ia contra ao próprio Regimento do Conselho Superior de InSTRUÇÃO.

Compreendendo a importância da educação como instrumento de civilização e formação de cidadãos patriotas integrados ao ideal nacionalista brasileiro, “o Estado passa a controlar a adoção dos livros e manuais escolares, com a necessidade de padronização do ensino e adequação aos programas e currículos, definidos pelo próprio Estado” (Cardoso 2015, p. 3). Por isso, esse debate no CPP se estabelece com um receio de gerar uma “bagunça” no sistema educacional, uma vez que os livros adotados pelo Conselho Superior de Instrução deveriam estar de acordo com os interesses republicanos, de modo que todos os materiais que fossem de contra os ideais almejados eram deslegitimados e descartados.

Na 13^a sessão do Congresso, foi apresentado mais um projeto, desta vez pela professora Maria Valmont, a respeito da distribuição de prêmios escolares como forma de estimular o esforço e a dedicação dos alunos aos estudos. Em sua justificativa, ela menciona a falta de estímulo e entusiasmo dos estudantes como motivação para pensar em estratégias que revertessem essa realidade. Ela propõe:

A instituição desta solenidade conseguirá despertar nas crianças verdadeira animação para o trabalho, porque lhes dirá o mestre, descrevendo a beleza e o valor da festa, que só poderão ser premiados aqueles que se distinguiram, durante o ano, por sua perseverança, aplicação, assiduidade e conduta exemplar.

E assim teremos também provocado o interesse, a ambição, sentimento sem o qual seriam estacionárias as sociedades.

O régimen de penas e recompensas, estas principalmente, por mais que clamem os philosophos theoristas, deve existir nas escolas, onde será sempre a base primordial do verdadeiro aproveitamento (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 561-562).

A professora demonstra preocupação com o interesse dos alunos pelos estudos, isso evidencia a importância que se dava para a instrução, não com o objetivo de proporcionar uma boa educação para as classes populares, mas com a intenção de acender nos alunos o interesse pelos ensinamentos, que estavam voltados para civilizar e moralizar essa população. Diante disso, “a escola assumiu um novo papel na República ficando responsável não somente pela formação de seus alunos, mas também pela popularização dos ideais do novo regime, pois era um espaço favorável ao alcance da população como um todo” (Dourado e Damasceno, 2022, p.92). Por isso, era essencial que os alunos estivessem presentes nas aulas para a apreciação das condutas do novo regime, dispostas nos materiais e expressas pelos professores.

Diante de seu discurso, Valmont se mostra defensora do regime de penas e recompensas, no qual a punição era reservada aos que não alcançavam o desempenho esperado, e os prêmios, aos mais dedicados. Ela acreditava que para obter bons resultados nos estudos, os alunos

precisavam ser estimulados por meio de prêmios, o que intensificaria seu empenho e despertaria, neles, o interesse pelo trabalho. Nesse viés, ao serem entregues os prêmios, os alunos não contemplados, estariam automaticamente sendo punidos pelo seu mau desempenho, o que significa que os alunos iriam se dedicar mais para, no próximo ano, serem premiados. Nessa perspectiva, cria-se nos estudantes um espírito de disputa e ambição, com desejo de alcançar ou ultrapassar seus pares. Essa ideia é reforçada quando a professora afirma: “Si o esforço não for animado, há de fatalmente desapperecer; se não fôr distinguido o mérito, não haverá o estímulo, a emulação” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 562).

Essa estratégia deixava de lado os castigos corporais comuns no período imperial, os quais afastavam os alunos do ambiente escolar. Nesse sentido, Costa (2011) observa que a República, a fim de se distanciar do antigo regime, incorpora novos meios educacionais:

A substituição dos castigos corporais de uma prática pedagógica violenta por outras formas de controle e estímulo do alunado, como o sistema de prêmios ao êxito estudantil, recorrentemente proposta na revista, nos indica modificações na imagem deste professor perante aos alunos, bem como em sua relação (Costa, 2011, p. 41).

A autora entende o método de premiação dos estudantes como forma de controle, além de um meio de nutrir o interesse dos alunos e de proporcionar a ordem nos ambientes escolares da época. Nesse sentido, os professores seriam os responsáveis por despertar no aluno o desejo e a dedicação, além de pregar a grandeza e importância.

De acordo com Costa (2011), a aproximação entre professor e aluno, com foco em resultados, substituía a coerção física por uma proposta pedagógica voltada ao êxito do alunado, sendo os docentes vistos como responsáveis pela construção da nova nação. Assim, Maria Valmont faz questionamentos sobre o interesse das pessoas em alcançar melhores posições a partir de suas ações:

Quem é que não trabalha por um futuro mais risonho, pelo conseguimento de uma posição mais elevada? Hoje muito se duvida que a criatura cumpra seus deveres tão somente por amor ao próprio dever, pois não é crível haver alguém que se esforce, que trabalhe paciente e perseverantemente satisfeito e feliz, atado a um poste, convicto de que não será outra coisa senão aquillo mesmo que é presentemente” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 562).

Em seu discurso sobre as motivações de se fazer algo, a congressista afirma que o ser humano sempre almeja sair de seu estado atual para um melhor, não pretendendo ficar na estagnação. Ela ainda duvida que alguém possa realizar seu trabalho apenas por amor, sem aspirar algo em troca, ou seja, para ela, não seria coerente pensar que os estudantes fariam suas

tarefas escolares só por satisfação, sem obter recompensas por isso. O discurso da professora está carregado de uma visão liberal, pautada na conquista pelos esforços e interesses. Essa proposta retira o foco da busca pelo conhecimento e estimula o individualismo e a competição entre os estudantes, que passariam a almejar apenas a premiação.

Além disso, a premiação nas escolas buscava formar o indivíduo para o mercado de trabalho — meio no qual a dedicação serviria para esse jovem vislumbrar ambientes de trabalhos que pudessem ser alcançados por meio do esforço. O trabalho, nesse contexto, era o ponto central da formação do cidadão republicano, que deveria contribuir com o progresso nacional. No entanto, isso exigia incentivos e expectativas que motivassem os alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares.

As divisões das responsabilidades estavam pensadas para uma organização em que a elite estaria à frente da política e conduziria o bom funcionamento da classe trabalhadora. Esse ponto de vista “estava enraizado no pensamento político republicano brasileiro no início da primeira república, que via na elite brasileira a capacidade de governar, enquanto à população cabia o trabalho para a construção nacional” (Duarte, 2016, p. 86).

A professora chama atenção ao que ocorria no período, destacando que pessoas dedicadas e cumpridoras de seus deveres eram frequentemente preteridas por outras que não valorizavam o esforço necessário para alcançar objetivos. Por isso, ela faz uma crítica aos costumes muito comuns na sociedade, em que os cargos mais elevados e de maior importância eram ocupados por quem detinha o poder financeiro e político, pertencentes, em sua maioria, ao mesmo grupo social:

“O cumpridor de seus deveres não se revolta ao ver-se preterido por outros que abandonam, por sua vez, o cumprimento do dever e que sobem não pela porta larga e franca, aberta a golpes de estudo, de mérito próprio, mas pelos caminhos tortuosos do patronato, do empenho, do dinheiro, da adulção?” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 562).

A partir dessa reflexão, percebemos como eram concebidas as relações de poder na época: os cargos mais importantes não eram ocupados pelos mais esforçados e dedicados à função, mas por aqueles que possuíam recursos financeiros e vínculos com pessoas influentes. Essa conduta não se restringia ao ambiente de trabalho, estava entranhada em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas. A professora denuncia essa prática como uma forma injusta de desvalorização do esforço, defendendo o mérito como critério para a conquista. Por isso, propõe estimular os alunos por meio de premiações em uma cerimônia solene, que teria grande

significado para eles, uma vez que seus esforços seriam reconhecidos e valorizados, incentivando-os a manter o empenho.

Além disso, Maria Valmont também se coloca contrária às punições sem estímulos:

"Em nossas escolas primárias existem penas, às vezes empregadas largamente, enquanto que as recompensas são dadas com grande parcimônia e parcialidade. Ora isto não sendo a justiça não é também o estímulo. Que se não procure impulsionar o estudo pelo pavor, medida muito celebrada em priscas eras.

E também de bom aviso aproveitar, de acordo com a Intendência, para entoarem hymnos na abertura e encerramento da solenidade em questão, os alunos de canto coral das escolas municipais, os quais terão assim ensejo de exibir provas dos seus progressos.

São estas, presidente, as considerações que julguei dever fazer justificando o meu projecto, para o qual chamo a atenção da ilustre casa que, porém, não me magoará se o rejeitar sem piedade" (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 562-563).

A pedagogia da distribuição de prêmios proposta pela professora remete a uma referência francesa, que a compreendia como necessária, diante da impossibilidade de contar apenas com a conscientização do aluno para o cumprimento de suas obrigações. (Costa, 2011, p. 54). Costa aponta que a França era como um modelo de civilidade e modernidade para o mundo, tornando-se tornando uma referência de sociedade, cultura e educação para a república brasileira. A própria congressista salienta em sua fala, que seu projeto não se trata de uma novidade: "Nas maiores capitães da Europa são feitas estas festas, cujos bons resultados são incontestáveis" (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 561).

A professora propõe uma festa que simbolizasse o trabalho da república diante a população. Isso se justifica pelo fato de os republicanos prearem a grandiosidade de suas ideias e feitos, por isso, a necessidade de demonstrar os avanços, o progresso da República por meio da educação. Para tanto, um evento público, como esse proposto pela professora, garantiria olhares de admiração e aceitação pelos novos integrantes da sociedade. Ademais, em suas últimas palavras antes da apresentação do projeto — "não me magoará se o rejeitar sem piedade" —, ela se coloca à disposição do Congresso, sem intenção de rediscutir suas ideias caso fossem rejeitadas.

O projeto apresentado pela professora conta com quatro artigos sendo eles:

Art. 1º -Que, como poderoso auxiliar para desenvolver o estímulo, a aplicação dos alunos das escolas públicas do Estado, lhes seja feita anualmente uma solenne distribuição de prêmios.

Art. 2º -Que cada escola tenha apenas direito a três menções honrosas, conferidas com a máxima justiça, aos alunos mais distintos, durante o ano, sendo entretanto facultativa aos professores a entrega de prêmios particulares.

Art. 3º -Que na capital seja feita a distribuição no Theatro da Paz, e nas cidades do interior nas intendências sob a direção dos respectivos conselhos escolares.

Art. 4º -Que nesta solenidade se faça também a entrega aos possuidores dos diplomas de aprovação de estudos Elementares e primárias.

Sala das sessões do Congresso Pedagógico, 22 de Janeiro de 1901 (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 563-564)

Em defesa da premiação dos estudantes que se destacassem, o artigo primeiro propunha a realização de uma cerimônia anual. O segundo artigo limitava a três prêmios por escola, a serem concedidos com justiça, sem impedir que professores também premiassem alunos de forma particular. Já o terceiro arquivo orientava que, na capital, a entrega ocorresse no Teatro da Paz, e no interior, nas intendências. Finalizando, o artigo quarto previa a entrega, nessa ocasião, dos diplomas aos aprovados no ensino primário e elementar.

Os projetos apresentados pelas professoras, embora trouxessem temáticas distintas, dialogavam com as demandas educacionais daquele novo momento da educação paraense. Dois dos projetos apresentados pelas professoras tiveram boa aceitação dos demais congressistas, sendo eles: o da professora Virginia Faria, que defendeu a educação doméstica para meninas, e o da professora Maria Valmont, que sugeriu a distribuição de prêmios para os alunos que se destacassem nas escolas públicas do estado. O projeto sobre o ensino doméstico para meninas foi aplaudido e chegou até a receber um pedido de Inácio Moura para que o discurso feito pela professora Virginia Faria fosse publicado em jornais da capital e na revista oficial: “exc., sr presidente, peço que mande publicar nos jornaes d'esta capital, e principalmente na revista official A Eschola, o discurso que acaba de ser proferido pela nossa illustre collega.” (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 469).

O pedido de publicação visava ampliar o alcance do discurso para outras mulheres que tivessem acesso a esses meios de informação, uma vez que “Na imprensa conservadora, a mulher foi responsabilizada pelo bem-estar do Estado, pois dela dependiam a família, o futuro da pátria e o progresso” (Lacerda, 2016, p. 53). Por mais que esses discursos viessem sendo divulgados pelas autoridades e amparados pelas ciências biológicas, tentando legitimar e naturalizar as funções da mulher, era interessante ter uma representação feminina à frente desse discurso, pois assim, gerava maior aceitação dessas demandas em outras mulheres, já que Virginia dispõe de uma fala engajada em relação a necessidade de se educar a mulher para o lar.

Os projetos de Virginia Faria e Maria Valmont foram aceitos sem questionamentos, pelo contrário, dispôs de elogios, como foi o caso a fala de Bertoldo Nunes a respeito do projeto sobre o ensino doméstico:

Creio mesmo, que não precisarei de grande argumentação para provar a conveniência da medida proposta pela nossa illustre collega, pois está ao alcance de todos, e é hoje evidenciada pela pedagogia moderna, a necessidade de ter a mulher, com complemento de seus estudos, - e até mesmo como preliminar. – a ducação domestica, ampliada quando possível.

Entretanto seja – me permittido citar a França e a Prussia, paizes onde em geral as familias têm especial empenho em que as meninas recebam, a par da instrucção , a mais solida educação domestica.

[...] Para a mulher, o seu amparo futuro está nesse prepero domestico. Ella deve ter conhecimentos seguros de todos os uteis trabalhos que são relativos ao seu sexo, para assim poder mais tarde acompanhar digna e conscientemente o seu esposo no convívio social ou na luta pela vida (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 620).

Segundo a afirmação de Bertoldo, o projeto se justificaria por si só, dada a importância atribuída à educação feminina voltada para o ambiente doméstico. A função social da mulher era compreendida como pertencente ao lar, exigindo dedicação integral — daí a necessidade de educá-la para a submissão. A educação pública feminina, estava voltada às camadas populares, cujas realidades eram distintas das moças de famílias abastadas. Assim, a educação feminina era pensada com o intuito de fortalecer alguns arranjos sociais, que defendiam que a mulher deveria ser boa esposa, boa mãe e filha dedicada, cabendo à escola garantir essa formação. Além dos conhecimentos domésticos, as meninas também teriam acesso aos saberes higienistas, pedagógicos e científicos (Costa, 2015).

A fala do congressista escancara a necessidade da mulher de se ter os ensinamentos para as práticas domésticas, utilizando expressões como “amparo futuro”, “conhecimentos seguros”, para que essa mulher proveniente das camadas populares, tivesse segurança para enfrentar as dificuldades que surgiram no decorrer da vida. Um discurso que enfatiza a importância que essa temática tem para o Pará republicano em meio às discussões educacionais.

Observa-se que os projetos apresentados pelas professoras estavam alinhados aos interesses do governo em manter o Estado sob os moldes republicanos. Ambos os discursos — de Virgínia e de Maria — não fugiram do propósito almejado pelo regime, traziam elementos essenciais para esse alcance, como o discurso liberal e a valorização dos grandes feitos, como na proposta de Valmont, e a manutenção da educação feminina para continuar a servir aos interesses sociais. Por isso, acreditamos terem sido aceitos e estimulados por parte dos outros congressistas.

Outra fala de apoio à proposta de Maria Valmont, foi de Ignacio Moura, que afirmou que:

Esta questão de festas escolares não deve ser considerada como uma cousa obsoleta e falta de seriedade, que não se deva admitir em uma eschola. Acho muito bellas estas festas, como a que se fez aqui por occasião da abolição, e entendo que ellas devem ser adoptadas, porque a eschola não é para o professor, e sim para o aluno (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 782).

A fala do congressista evidencia o foco da educação no aluno, sendo o professor o intermédio para o engajamento de seus educandos. As festas atuariam como forma de embelezar e engrandecer suas conquistas, por isso, a legitimidade desses eventos, que fariam com que os alunos se sentissem valorizados por seus esforços e criaria, assim, novos entusiastas da república, comprometidos com seus deveres morais e cívicos na construção da sociedade moderna.

O Congresso aprovou 19 projetos, incluindo os três apresentados pelas professoras, que abordavam diferentes temáticas, como a educação doméstica para meninas, a escolha dos livros didáticos nas escolas e a distribuição de prêmios escolares. O projeto de Rosa Costa recebeu algumas críticas e ressalvas, sendo emendado. A primeira emenda, proposta por Henrique Santa Rosa, sugeria a retirada da expressão "apenas" do artigo primeiro do projeto da professora, mantendo o restante do artigo. Outra emenda, também de autoria de Santa Rosa, substituía o artigo 2º, estabelecendo o seguinte:

Art. 2º - A revisão da lista dos livros adoptaveis ao ensino publico de que trata o art. 16, § 9.º, do Regulamento Geral do Ensino Primário, deve ter por fim a eliminação justificada dos que, já aprovados, têm sido reconhecidos, em sua applicação, faltar ás condições pedagogicas modernas, indispensaveis para o desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A revisão será baseada nas informações que pelo professorado deverão ser obrigatoriamente verificadas anualmente sobre as vantagens ou inconvenientes verificados nos livros adoptados durante o anno.

§ 2º - Feita a revisão em conformidade com o § antecedente, é livre ao professor publico escolher, dentre os livros apurados restantes, os que julgue mais adoptaveis ao ensino que deverá praticar. (A Escola Revista Oficial De Ensino, 1901, p. 809).

A emenda previa que os livros aprovados que demonstrassem não atender às recomendações pedagógicas da época deveriam ser descartados. O professor seria responsável por fiscalizar e identificar esse material durante o ano letivo. Assim, após a revisão, o professor seria livre para escolher, dentre todos os livros aprovados, os que julgassem mais apropriado para sua prática. A emenda foi necessária devido à lacuna no projeto de Rosa Costa quanto à autoridade do Conselho Superior de Instrução Pública na aprovação dos livros didáticos. Para os congressistas, a proposta inicial poderia acarretar problemas na organização do ensino do estado. Diante disso, o projeto foi aprovado juntamente às emendas propostas.

A partir da análise dos conteúdos apresentados pelas professoras e suas posições diante a diferentes situações no evento, compreendemos o período, o espaço, suas colocações e necessidades. É notória a importância que o Congresso Pedagógico do Pará (CPP) teve para o professorado em geral, e especialmente para as professoras, que puderam estar presentes não apenas como ouvintes, mas como produtoras de ideias e debates que provocaram repercussões diante de seus posicionamentos sobre a instrução pública no estado.

A participação dessas mulheres em um debate público de tanta importância para o regime republicano, como a educação, não poderia deixar de ser evidenciada, pois desconstrói a representação da mulher como figura passiva diante de sua realidade, confrontando os discursos que as designavam como frágeis e inconsistentes. Por meio de argumentos utilizados na apresentação de suas propostas, demonstraram conhecimento e estudo das temáticas que dispuseram-se a tratar, de acordo com o que compreenderam como necessário para o momento, alinhando-se às demandas republicanas para a educação e a sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este trabalho, ao investigar a participação de professoras nos debates proporcionados pelo Congresso Pedagógico do Pará no início da Primeira República, contemplou suas ideias e concepções sobre a educação. Além disso, abre portas para reflexões sobre a representação feminina na sociedade, suas conquistas e lutas por espaço de atuação e manifestação. A pesquisa insere-se no campo da História da Educação, com foco na educação de mulheres e seus vínculos com os interesses republicanos.

A Primeira República brasileira foi palco de grandes conflitos de ideias e interesses políticos, econômicos, sociais e educacionais. Nossa análise da educação de mulheres não se dissocia do seu papel na sociedade, visto que a formação feminina estava ligada não apenas a interesses sociais, mas também políticos e econômicos. Vale lembrar que as mulheres eram excluídas dos espaços políticos, inclusive do direito ao voto, garantido somente em 1932, bem como do direito de serem votadas.

A educação das mulheres era voltada para os interesses domésticos, pois seu papel na sociedade era ser mãe e esposa. Essa preocupação vinha da ideia de que a mulher era responsável pela educação dos filhos e pelo bem-estar da família. Com a proposta de uma nova sociedade civilizada, organizada e voltada para o progresso, cresceu a preocupação com a educação, que deveria começar no ambiente familiar — papel atribuído à mulher. Ao homem cabia o trabalho fora de casa e o sustento da família. Dessa forma, a mulher carregava a responsabilidade da construção da nova nação e, enquanto educadora do lar, era carregada de responsabilidades e limitações. Por conta disso, “a educação feminina deveria ter como base a construção de normas específicas para as mulheres na sua “natural” função social de educadora dos filhos ou ainda como formadora dos futuros cidadãos” (Lacerda, 2016, p. 44)

A associação da mulher com a educação dos filhos influenciou sua inserção no magistério, impulsionada também pelas novas demandas que estavam emergentes, como as escolas femininas e mistas, que precisavam de educadoras. Essa foi uma das oportunidades para que a mulher estivesse além do lar, assumindo um papel de utilidade pública. No entanto, para atuar no magistério, a mulher precisava da autorização do marido, se fosse casada, ou do pai. Mesmo com as limitações e o controle do patriarcado, essas oportunidades proporcionaram a essas mulheres mais participação e conhecimento do mundo fora das paredes das suas casas.

Nesse contexto, o Congresso Pedagógico possibilitou que as professoras participassem como delegadas de um evento que discutiu propostas para a instrução do estado do Pará. Apesar de estarem em um quantitativo menor em relação aos homens, elas puderam expor suas

concepções, ideias e oposições nos debates. Suas falas revelaram não apenas posicionamentos educacionais, mas também sociais e políticos. Ao analisarmos seus discursos, notamos que pertenciam majoritariamente a camadas sociais privilegiadas, ao contrário das mulheres populares, muitas das quais sequer sabiam ler. Assim sendo, entendemos que a desigualdade de classes influenciou nas concepções para qual as condutas foram demandadas. Então, estudar a concepção de mulher em diferentes contextos históricos é compreender que diferentes realidades interferem nas relações sociais, políticas, econômicas e educacionais.

Refletimos sobre as concepções de educação e de formação feminina conforme as classes sociais. Enquanto as mulheres da classe dominante tinham a oportunidade de estudar e se formar, de ter uma educação para além das prendas domésticas —não que isso as afastassem de suas “tarefas” enquanto mulher —, as mulheres da classe trabalhadora dificilmente tinham acesso à educação, tendo que trabalhar para ajudar no sustento familiar. Essas mulheres, de certo modo, usufruíam de maior “liberdade” para atuar fora do lar, embora os serviços não se distanciassem das demandas domésticas. Por outro lado, eram marginalizadas por viverem algo diferente daquilo pregado nos discursos oficiais.

Diante da análise e do estudo de diferentes autores, compreendemos que as mulheres atuaram de forma ativa nos debates educacionais, se colocando em situações de visibilidade e reconhecimento pelos trabalhos exercidos. Suas falas mostraram coerência com que era disposto e almejado, estavam envolvidas nas tendências republicanas, assim como buscaram subsídios externos para validar seus projetos — como foi o caso da Maria Valmont, que buscou subsídios em práticas europeias. Ademais, seus projetos foram aprovados e passaram a compor as orientações da instrução pública paraense.

Em síntese, esta dissertação dispõe de conteúdos significativos a respeito da educação feminina e das questões históricas a respeito do papel da mulher na sociedade. Além disso, evidencia a atuação feminina em debates públicos, indo além da concepção do privado, onde, na maioria das vezes, essas mulheres são retratadas. Com isso, salientamos que as pesquisas que envolvem as ações femininas na história têm o papel de desvelar as lutas e as conquistas das mulheres como sujeito histórico.

6. REFERÊNCIAS

A ESCOLA REVISTA OFICIAL DE ENSINO. Congresso Pedagógico. **A Escola Revista Oficial de Ensino**. Belém, v. 1, n. 11. 1901.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo, Editora UNESP, 1998.

BARBOSA, Everton Vieira. Páginas de Sociabilidade Feminina: sensibilidade musical no Rio de Janeiro Oitocentista. 2016. 183 F. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdades de Ciências e Letras - UNESP, Assis, 2016.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**.n.12, mai/ago. 2012, p. 129/159. ISSN 1981-7207.

BASTOS, Maria Helena Camara, GARCIA, Tania Elisa Morales. Leituras De Formação – Noções De Vida Doméstica (1879): Félix Ferreira Traduzindo Madame Hippéau Para A Educação Das Mulheres Brasileiras. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, 1999, v. 5, p. 77 – 92.

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. História do direito do trabalho da mulher: aspectos histórico-sociológicos do início da República ao final deste século. São Paulo: LTr, 2000.

CARDOSO, Wanessa Carla Rodrigues. Literatura Cívico Patriótica: República, Educação e Manuais Didáticos no Pará Republicano (1900-1920). In: XXVIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis – SC. **Artigo** (Anais). Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1 – 15.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

COELHO, Maricilde Oliveira; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Livros de Leitura para Meninas no Século XIX. Gênero na Amazônia, Belém, n. 6, jul./dez., 2014.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920 – 1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 6^a ed. Editora Unesp. 1999.

COSTA, Rafaela Paiva. **A formação de professores na Primeira República (1900 – 1904)**. 2011. Dissertação (mestrado em educação). Instituto de Ciência da Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Pará-UFPA. Belém, 2011.

COSTA, Edivando da Silva. Civilizar a nação pela instrução pública: formação de professores e ensino primário no Pará (1891-1909). 2015. Dissertação (mestrado em História social da Amazônia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Pós-graduação em História Social da Amazônia. Universidade Federal do Pará. Belém. 2015.

D' INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, Mar Del (org); **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. (187-201).

DAMASCENO, Alberto. O Congresso Pedagógico do Pará: Um Projeto Educacional na Primeira República (1895-1897). **Revista História da Educação (Online)**, 2021, v. 25: e104836 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/104836>.

DAMASCENO, Alberto et al. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2018, v. 12, n. 24, p. 569-584.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, núm. 49, julio-septiembre, 2013, pp. 161-18.

DOURADO, Viviane; DAMASCENO, Alberto. A organização da instrução pública no início da primeira república no Pará (1890 - 1896). **Educação em Foco**, Belo Horizonte (MG), ano 25, n. 46 – Mai/Ago. 2022 | e-ISSN-2317-0093.

DOURADO, Viviane et al. O Congresso Pedagógico do Pará: uma perspectiva de modernidade para a instrução pública paraense. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 4, p. 01-19. 2025.

DUARTE, Gerson Constâncio. **O pensamento liberal na Primeira República no Brasil (1889 – 1930) e seus reflexos na reconstrução da sociedade capixaba pelo viés da educação**. 2016. Tese (Doutorado em História). Centro de Ciências Humanas e Naturais/ Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. Vitória, 2016.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; SÁ, Évila Cristina Vasconcelos de. Educadora Henriqueta Galeno: trajetória de uma literata feminista (1887-1964). **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre. v. 22 n. 55 maio/ago. 2018 p. 169-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/75182>

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2^a edição: Liber Livro Editora, 2005.

GALVAO NETA, Inocência da Silva. A ordem republicana:Trabalhos femininos e violência contra a mulher na primeira metade do século XX em Recife. **Cadernos de História** , v. 11, p. 155-120-120, 2016.

GIL, Antonio Calos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

JÚNIOR, Raimundo Willian Tavares. **Um viveiro de mestres: a Escola Normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920)**. 2012 (Doutorado em História Social) Programa de Pós-Graduação em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

LACERDA, Talita Barcelos Silva. Moral e docência feminina na formação do cidadão nas primeiras décadas da república (1889-1920). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/ Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

LACERDA, Franciane Gama; SARGES, Maria de Nazaré. “Entre as quatro melhores cousas do mundo”: gênero e representações femininas na capital do Pará (XIX/XX). In: CANCELÁ, Cristina Donza (org. 1) et al: **História das mulheres na Amazônia (Pará século XVIII aos dias atuais)**. 1^a ed. São Paulo: Livraria da Física, 2023, P. (295 – 318).

LINHARES, Anna Maria Alves; MIRANDA, Caroline Barroso. “Não sou eu uma mulher?”: ensino de história e (in) visibilidade da história das mulheres no espaço escolar. In: CANCELÁ, Cristina Donza (org. 1) et al: **História das mulheres na Amazônia (Pará século XVIII aos dias atuais)**. 1^a ed. São Paulo: Livraria da Física, 2023, P. (477 – 500).

MALTA, Marize. BELEZA E ORDEM: Decoração doméstica em fins do século XIX no Rio de Janeiro e os manuais para o lar. In: I Webnário viver, morar e rezar na cidade, 1, 2020, Belém. **Anais eletrônicos**. Belém, Unama, 2020. P.121- 126. Disponível em: <https://stricto.unama.br/pt-br/curso/doutorado-em-comunicacao-linguagens-cultura>.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Elizabeth; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A Ação de Cacilda Guimarães: lugares e prazeres (Santa Catarina, 1907-1931). **História da Educação-RHE**. v. 16 n. 36, Jan/abr. 2012 p. 121-138.

MENDES, Iran Abreu. Uma revisão do projeto do Congresso Pedagógico do Pará de 1900: anseios, normativas e temáticas. *Paradigma*, Maracay, v. XLV, n. 1. 2024.

MOLARI, Beatriz. O patriarcalismo em O conto da Aia. **Revista Ártemis**, vol. XXVIII nº 1; jul-dez, 2019. pp. 179-190.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República**: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo. 1^º ed. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Wesley Pereira de; TRINDADE, José Raimundo Barreto; MACHADO, Nathalia Menezes. Borracha, Nordestino e Floresta: a economia e a sociedade amazônica nos dois ciclos gomíferos. **Cadernos CEPEC**. v. 1, n. 1, fevereiro. 2012.

OLIVEIRA, Loraine Lopes de. Entre a crítica se Anita Philipovsky (1886-1967) e as contradições do estado: a História da Educação das Mulheres em Ponta Grossa na Primeira República. Dissertação (mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes/Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2018.

PARÁ (Estado). **Decreto n. 631 de 18 de janeiro de 1899**. Approva o Regimento Interno do Conselho Superior da Instrução Pública. Belém: Palácio do Governo do Estado do Pará, 1899.

PARÁ (Estado). **Decreto n. 874 de 11 de julho de 1900**. Institui nesta Capital um “Congresso Pedagógico” e aprova seu Regimento. Belém: Congresso Legislativo do Pará, 1900.

PANTOJA, Suellem Martins. Controle e fiscalização do ensino primário na Primeira República: a inspeção escolar no interior do Pará (1891-1905). 2025 (Doutorado em Educação na Amazônia) Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. **Estudos Avançados**, 1999.

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

PINTASSILGO, Joaquim. Os professores: entre a ciência da educação e a arte de ensinar (reflexões entre o passado e o presente). In S. Camara (Org.), Pesquisa(s) em história da educação e da infância: conexões entre ciência e história (pp. 325-350). Rio de Janeiro: **Quartet – Faperj**, 2014.

PORTO JÚNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). In: **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, Ano I, n. 1, p. 23-32, 2003.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: Mary Del Priore (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. – São Paulo: Contexto, 2004. p. (484-506).

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Fontes e Métodos em História da Educação. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira e FABIANO, Luiz Hermenegildo (org). **Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais**. Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. p. 35-48.

SAFFIOTI, Heleith Iara Bongiovani. **A mulher da sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, Vozes, vol. 4, 1976.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação do Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

SCHUELER. Alessandra Frota Martins de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, 13(26), 32–55.

SILVA, Édla Kerollayne Tavares da; ARANTES, Adlene Silva. Representações Sociais Sobre a Feminização do Magistério na Imprensa Pernambucana (1885-1915). **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, SP v.21 1-23. e 021012, 2021.

SLVA, Isabel Cirrêa da. **Espelho Fraterno: o Brasil e o republicanismo português na transição para o século XX**. 1º edição, Lisboa, 2013.

SILVA, Tânia Maria Gomes da. Trajetória da historiografia das mulheres no Brasil. **POLITEIA: Hist. e Soc.** Vitória da Conquista, v.8, n.1. p. 223 -231, 2008.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no brasil urbano. In: Mar Del Priore (org); **História das mulheres no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. (304-335).

SOUSA, Marlucy do Socorro Aragão de. **O mobiliário escolar na instrução pública primária do Pará na Primeira República**: entre as “Vitrines Do Progresso” e o “Estado De Ruínas”. 2019. Tese (Doutorado em educação). Instituto de Ciências da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará-UFPa. Belém, 2019.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados, MS, Editora UFGD, 2012.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os Desafios da Escrita Feminina na História das Mulheres. **Raído**, Dourados, MS, v.10, n.21, p. 153-164 jan./jun. 2016.

TILLY, Louise A. Gênero, História das mulheres e História social. **Cadernos Pagu** (3) 1994: pp. 29-62.

VAQUINHAS, Irene. Linhas de investigação para a história das mulheres nos séculos XIX e XX. Breve esboço **Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA**. Porto, III Série, Vol. 3, 2002, p. 201 - 221.

VASCONSELOS, Jessica Mesquita, “Despertar na criança uma commoçao benefica, o amor da patria e o orgulho de sua futura grandeza”: a História como disciplina escolar na instrução primária paraense (1890 – 1900). Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica/Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Universidade Federal do Pará. Belém. 2025.

VIEIRA, Carlos Eduardo; DAMASCENO, Alberto. Discurso republicano e o debate sobre a formação do povo brasileiro na trajetória de Virgílio Cardoso de Oliveira. **Cadernos de História da Educação**, 2023, v. 22, p. 1-22: Doi: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-163>

APENDICE

Quadro 4 – Fala dos congressistas a respeito da participação das mulheres no CPP.

| SESSÃO | NOME | FALA DOS CONGRESSISTAS A RESPEITO DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NO CPP |
|----------------------|---------------------|---|
| 4º Sessão ordinária | Antonio de Carvalho | E apresento os meus respeitos, não só aos meus colegas, como também às exmas. professoras que ocupam distinto lugar nesta casa, folgando em poder afirmar neste Congresso que é grande e sincero o meu entusiasmo ao dirigir esta saudação às distintas professoras que aqui se acham, porque, adepto, como sou, da emancipação paulatina e razoável da mulher, entendo, meus srs., julgo que o Estado do Pará deu um grande passo chamando-as a tomar assento numa assembleia illustre como esta, principalmente por ser o primeiro, entre os demais Estados da União Brasileira, que as acolhe no seio de uma assembleia de tão alta categoria, e na qual o voto consciencioso da mulher mostrará que estamos preparados para levar a effeito todas as conquistas da liberdade. |
| 6º Sessão ordinária | + | Sr. presidente, em primeiro logar desejava que tivessemos o maximo respeito e consideração para com as nossas illustres collegas, que nos deram a honra de ao nosso lado vir ocupar alguns dos logares d'este Congresso, sobretudo porque é esta a primeira vez que em nossa terra as senhoras tomam parte em comicios, em assembléas scientificas. Por consequencia, qualquer palavra que offenda, que melindre a susceptibilidade das senhoras aqui presentes, deve ser immediatamente repellida.' |
| 9º Sessão ordinária | Inacio Moura | “Sr. presidente, O Congresso acaba de ser vivamente impressionado pelas palavras de uma das distintas professoras que d'elle fazem parte. E há motivo para isso, porque é esta a primeira vez, como já tive occasião de frisar, que num Congresso como este, numa assembléa scientifica em nossa terra, ocupam as senhoras logar saliente. Em nome, pois, do Congresso Pedagogico Paraense felicito a v. exc., minha senhora, pelo brilhante papel que acaba de desempenhar, e a v. exc., sr presidente, peço que mande publicar nos jornaes d'esta capital, e principalmente na revista official A Eschola, o discurso que acaba de ser proferido pela nossa illustre collega.” |
| 11º Sessão ordinária | Bertoldo Nunes | “Entendo, pois, que a educação doméstica é o elemento primordial dos conhecimentos de qualquer moça, é o estudo indispensável para o seu futuro e para as eventualidades da vida” |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no periódico “A Escola - Revista Official de Ensino”

Quadro 5 – Falas de agradecimento das professoras referente às suas participações no CPP.

| SESSÃO | NOME | FALAS DE AGRADECIMENTO DAS PROFESSORAS REFERENTE SUAS PARTICIPAÇÕES NO CPP |
|-----------------------------|-------------------|--|
| Sessão Solene de instalação | Aldezira Pinheiro | <p>Exmo. sr. dr. Governador, exmo. sr. Senador Intendente. Municipal, srs. Membros do Congresso Pedagogico, exmas. minhas senhoras, meus senhores./ Pela segunda vez, a gentileza, a sympathia e a benevolencia de minhas collegas, collocam-me diante de tão distinto quão selecto auditorio: a primeira, como interprete da illustre collectividade diplomada no anno de 1897, e hoje para representar o professorado feminino na inauguração do Congresso Pedagogico, esta bella e proveitosa instituição creada pelo Director Geral da Instrucção Publica, o sr. dr. Virgilio Cardoso d'Oliveira./ É, pois, no conforto d'este dever que eu vejo hoje inaugurar- se no nosso idolatrado Estado, o Congresso Pedagogico. Instituição completamente nova ainda no nosso caro Brasil, ella representa mais um passo adeantado da instrucção publica no Pará, mais uma fonte perenne onde iremos buscar a elucidação para as nossas idéas, mais um circo onde devemo nos congregar, nós os propagadores do ensino, para melhor desempenho da nossa ardua e elevada missão./A escassez do tempo que mediou entre a minha designação e a instalação d'este Congresso não me. permitiu, como desejava, desenvolver em analyse a importancia d'esta grande instituição, que no regimen republicano em que vivemos constitue uma das principaes bases para o levantamento da instrucção popular e cujos beneficos resultados, estou certa, não se farão esperar./Sou, pois, do numero d'aquelles que pensam ser o congresso Pedagogico mais um engrandecimento. que o Pará alcança no ramo da instrucção publica; por isso, vehemente satisfeita, eu, em nome do professorado feminino me congratulo com o Director Geral da Instrucção Publica; dr. Virgiho Cardoso d'Ohveira, pela criação e inauguração do Congresso Pedagogico, para cujos salutares fins empenhamos tambem todos os nossos esforços, toda a nossa dedicação visando apenas, como unica e valiosa recompensa, a lembrança de termos trabalhado pela grande causa da instrucção.</p> |
| Sessão Solene de instalação | Sophia Müller | <p>Exmo. sr. dr. Governador do Estado, -Exmo. sr. senador Intendente Municipal,-:Minhas senhoras,-Meus senhores:/-Em nome do magisterio primario particular d'esta capital venho apresentar-vos os meus respeitos, congratulando-me com o meu Estado natal pela grandiosa idéa que teve o illustrado sr:- dr. Director Geral da Instrucção Publica em crear no Pará um Congresso Pedagogico, composto de membros conspicuos e distinctos./-Não será Por certo necessario encarecer o valor de tal instituição, de cujos trabalhos tão proficuos resultados devemos esperar em prol da pedagogia paraense e da instrucção publica em nossa terra. É preciso, porém, que todos trabalhemos para conseguir esse fim./</p> <p>Vamos, pois, trabalhar nesse sentido; sejamos os verdadeiros apostolos da nossa missão, consolando-nos por não termos sido inuteis na sociedade brasileira.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no periódico “A Escola - Revista Official de Ensino”

Quadro 6 – Pareceres das comissões integradas por mulheres.

| SESSÃO | NOME | PARECERES DAS COMISSÕES INTEGRADAS POR MULHERES |
|---------------------|-------------------------------|--|
| 4º Sessão ordinária | Virgínia Faria Alves da Cunha | <p>A 1.ª comissão do Congresso Pedagogico, estudando cuidadosamente o projecto n. 1, apresentado pelo sr. padre dr. Frederico Costa, e de parecer que tal projecto não deve ser tomado em consideração, visto ser alheio ás atribuições d'este Congresso.</p> <p>Sala das sessões do Congresso Pedagogico, 7 de Janeiro de 1901.</p> <p>Maria Martins Sarmanho</p> <p>Virgínia Faria Alves da Cunha.</p> |
| 4º Sessão ordinária | Adelzir a Pinheiro | <p>A comissão do Congresso Pedagogico é de parecer que o projecto n. 2 apresentado pelos srs. drs. Francisco Campos e Heitor Castello Branco, não está nas atribuições d' este Congresso, porquanto na lei orçamentaria do nosso Estado ha verba sufficiente para fornecimento de utensílios necessarios ao funcionamento das escholas.</p> <p>Sala das sessões do Congresso Pedagogico, 7 de Janeiro de 1901.</p> <p>.</p> <p>Maria Martins Sarmanho</p> <p>Virgínia Faria Alves da Cunha.</p> |
| 5º Sessão ordinária | Virgínia Faria Alves da Cunha | <p>A1ª comissão do Congresso Pedagogico:</p> <p>Considerando que fixar em oito o numero de professores de cada grupo escholar, sem uma correlação com a actual organisação dos grupos, é ir de encontro a conveniencias futuras e imprevistas;</p> <p>Considerando que o actual Regulamento Geral da Instrucção Publica prescreve uma só sessão diaria para os grupos ;</p> <p>Considerando que o prestigio á constituição dos grupos está implícito na organisação dos mesmos feita no Regulamento Geral;</p> <p>É de parecer que o projecto apresentado pelo sr. professor Raymundo Vianna seja rejeitado.</p> <p>Sala das sessões do Congresso Pedagogico do Pará em 8 de Janeiro de 1901.</p> <p>Virginia Faria Alves da Cunha.</p> <p>Maria Martins Sarmanho.</p> |
| 5º Sessão ordinária | Maria Sarmanho | <p>A 1.ª comissão do Congresso Pedagogico, examinando a proposta do sr. dr. Ignacio Baptista de Moura sobre a obrigatoriedade do ensino, é de parecer que a obrigatoriedade escholar seja mantida na forma dos arts. 196 a 212 do Titulo IV do Regulamento da Instrucção Publica.</p> <p>Sala das comissões do Congresso Pedagogico, 8 de janeiro de 1901.</p> <p>Maria Martins Sarmanho.</p> <p>Virgínia Faria Alves da Cunha.</p> |

| | | |
|---------------------|------------|--|
| 7º Sessão ordinária | Rosa Costa | A 13º Comissão do Congresso Pedagogico do Estado do Pará, examinando a indicação apresentada pelo. sr. dr. Ignacio Baptista de Moura sobre o ensino de calligraphia nas escholas publicas é de parecer que seja a mesma aprovada. Sala das sessões do Congresso Pedagogico, 10 de Janeiro de 1901. Rosa Costa . Gemina Pinto. Georgina Martins. |
|---------------------|------------|--|

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no periódico “A Escola - Revista Official de Ensino”

Quadro 7 – Teses e projetos apresentados pelas professoras

| SESSÃO | PROFESSORA | TESE/ PROJETO |
|----------------------|--------------------------------|---|
| 9ª sessão ordinária | Virgínia Faria Alves da Cunha. | 1º -Que faça parte dos programmas do curso primário do sexo feminino a parte theorica da educação dornestica, podendo com vantagem ser applicada a parte pratica nos internatos. 2º -Que esse ensino seja ministrado conjunctamente com a instrucção moral, prescripta no Regulamento Geral da Instrucção Publica. |
| 11ª sessão ordinária | Rosa Costa | Art 1. -Que os livros destinados às escholas primarias do Estado fiquem sujeitos apenas a fiscalisação do Conselho Superior. Art. 2. -Que o professor tenha completa liberdade de escolher, dentre os livros que pelo Conselho não forem rejeitados, os que lhe parecerem mais adaptados à capacidade de seus alunos, desde que não se afaste do programma do ensino adoptado. |
| 13ª sessão ordinária | Maria Stellina Valrnont. | Art. 1º -Que, como poderoso auxiliar para desenvolver o estímulo, a applicação dos alunnos das escolas publicas do Estado, lhes seja feita annualmente uma solemne distribuição de premios. Art. 2º -Que cada escola tenha apenas direito a três menções honrosa, conferidas com a máxima justiça, aos alunnos mais distictos, durante o anno, sendo entretanto facultativa aos professores a entrega de premios particulares. Art. 3º -Que na capital seja feita a distribuição no Theatro da Paz, e nas cidades do interior nas intendencias sob a direcção dos respectivos conselhos escolares. Art. 4º -Que nessa solennidade se faça também a entrega aos possuidores dos diplomas de aprovação de estudos elementares e primarias. |

Fonte – Elaborado pela autora com base em informações contidas no periódico “A Escola - Revista Official de Ensino”