

## Colégio Santa Clara: contribuições para a educação no município de Santarém - PA

### ARTIGO

**Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa** <sup>i</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

**Anselmo Alencar Colares** <sup>ii</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, Brasil

### Resumo

Este estudo<sup>1</sup> busca, a partir da historiografia, analisar aspectos que se constituíram como elementos fundamentais na organização do processo formativo de mulheres e as contribuições para a educação no município de Santarém -PA, a concepção social da mulher e seu acesso à educação, assim como a influência do modelo de educação feminina proposto a partir da instalação do Colégio Santa Clara, uma instituição confessional católica. A metodologia consiste em uma pesquisa bibliográfica e análise documental. Utiliza-se o materialismo histórico dialético como método de interpretação. A partir dos dados preliminares, conclui-se que a instituição escolar em estudo foi de grande relevância para o desenvolvimento da educação, pois possibilitou oportunidade de estudo, formação intelectual e foi pioneiro na formação de mulheres para a docência na região Oeste do Pará.

**Palavras-chave:** História da Educação. Educação de mulheres. Instituição Escolar.

### Colégio Santa Clara: contributions to education in the municipality of Santarém – PA

### Abstract

This study seeks, from the historiography, to analyze aspects that were constituted as fundamental elements in the organization of the formative process of women and the contributions for the education in the city of Santarém -PA, the social conception of the woman and its access to the education, as well as the influence of the female education model proposed from the installation of Colégio Santa Clara, a Catholic confessional institution. The methodology consists of a bibliographical research and documental analysis. Dialectical historical materialism is used as a method of interpretation. From the preliminary data, it is concluded that the school institution under study was of great relevance for the development of education, as it provided opportunities for study, intellectual training and was a pioneer in the training of women for teaching in the western region of Pará.

**Keywords:** History of Education. Women's education. School Institution

<sup>1</sup> O presente texto é parte da Tese de Doutorado, em desenvolvimento, pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA).

## 1 Introdução

Num cenário político, econômico e social cada vez mais marcado por significativas transformações, a educação brasileira, na transição do século XVIII para o século XIX, foi balizada por elementos cruciais na nova conjuntura republicana que ia se constituindo em um modelo educacional voltado a atender às necessidades do país a partir de interesses internacionais, na defesa da construção de uma “nova” nação em busca da modernidade e do progresso.

O Brasil estava deixando o modelo educacional jesuítico para adotar a proposta educacional europeia. O ensino limitava-se ao ato de ler e escrever, o que era para poucos, visto que às camadas populares era destinada apenas a instrução básica para os trabalhos nas fábricas e nos campos. A escola não era para todos, constituindo-se num local formal que permitia uma formação aos operários para trabalharem e serem disciplinados. O modelo educacional brasileiro, implantado com a catequese jesuítica e sustentado pelos ideais europeus, perpetuou a prática de exclusão e individualismo como uma ação organizada para atender ao mercado e aos interesses do capital, reforçando as relações de poder.

No período colonial, a educação brasileira, sob a égide da igreja, caracterizava-se por um modelo conservador e pela catequização, direcionada aos filhos da classe dominante e aos indígenas, ficando excluídos do processo as mulheres, os escravos e os pobres. De acordo com Mormul e Machado (2013), esse padrão organizacional de educação perdeu sua hegemonia após a expulsão dos jesuítas, que se deu quando os interesses da Igreja e do Estado passaram a divergir e novas exigências passaram a surgir com as mudanças socioeconômicas do século XVIII, que foram se ampliando devido à industrialização que avançava.

Até o final do século XVIII, os professores eram ligados a uma ordem religiosa, mas, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal (1759), o sistema educacional passou a exigir uma nova organização do padrão cultural que o país pretendia ter. As mudanças na área econômica, provocadas pela ascensão das fábricas e pelo sonho de urbanização, atingiram também o trabalho docente, que passou por transformações.

Dentre elas, o controle do Estado, que se encarregou das instituições escolares, controlando o trabalho docente para garantir a ordem econômica e social.

O importante dessas reformas para a profissão docente foi que nelas se forjou uma nova classe trabalhista [...]. Entender a gênese da profissão docente é localizar a formação de uma categoria profissional levando em consideração a sua importância, os motivos para surgimento, a força da nomenclatura e a importância na consolidação de um plano para além de pedagógico, mas com fortes vieses sociais, políticos e econômicos (BARBOSA; SANTOS FILHO, 2013, p. 12).

A partir de então, surgiu a necessidade de oficializar, pela primeira vez, a profissão de professor e de prepará-lo para a atuação nesse novo modelo de ensino submetido ao Estado. Saviani (2009, p. 143) afirma que:

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular [...] examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos.

A profissão docente nasceu em uma tradição do servir; desenvolveu-se no interior das ordens religiosas, porém os primeiros ensaios de formação vão aparecer somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, como uma primeira tentativa de organização da profissão e de organização da atividade pedagógica (Saviani, 2009). Foi somente com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, que, seguindo o modelo europeu, o Brasil organizou a formação de professores, com a criação das Escolas Normais.

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10 de 1835, que determinava: 'Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827' (TANURI, 2000, p. 64).

Tal formação recebeu muitas críticas, visto que não havia nenhum tipo de estrutura que viabilizasse a formação proposta. Não havia um interesse, de fato, com a formação do professor e, devido a essa questão, essa proposta ficou sujeita a contestações por um longo período, dado que essa formação era vista como algo insignificante, ineficiente e oneroso para a província (Saviani, 2009).

Diante de tal situação, as Escolas Normais foram abandonadas em várias províncias e não receberam investimento adequado, o que gerou o seu desprestígio e, conseqüentemente, o fracasso. Segundo Saviani (2009), foi somente a partir de 1890, com o início da República, que as Escolas Normais passaram por reformas e a qualificação dos professores recebeu uma atenção diferenciada, cujo objetivo era a melhoria na qualidade de ensino ofertado nas escolas do país.

Partindo desses pressupostos, surgiu o interesse de pesquisar como se deu a organização do processo formativo de mulheres no Colégio Santa Clara, instituição estudada para a produção da tese em andamento. O colégio, fundado em 11 de agosto de 1913, cujo objetivo principal se dava em decorrência da necessidade de escolas para atender as crianças órfãs da região, foi a primeira instituição a promover uma escolarização direcionada ao público feminino, pautada em preceitos religiosos no início do século XX a partir de princípios europeus. Este estudo busca compreender a história de uma instituição escolar não como simples relatos de homens e mulheres que viveram em determinadas épocas, como uma forma descritiva, fragmentada de “pedaços da história”, mas como um recurso para a compreensão das dimensões socioculturais e as contradições existentes que influenciaram diretamente no fenômeno educativo, a sua relação entre o particular e o universal (NOSELLA; BUFFA, 2008).

Cabe destacar que o interesse e o avanço pela pesquisa sobre as instituições escolares e seu processo de construção social no decorrer da história têm se ampliado e ganhado caráter científico, justamente porque corroboram a ampliação da compreensão dos aspectos que constituem o campo da História da Educação a partir da historiografia, área mais recente da pesquisa científica acadêmica, que é fundamental para o desenvolvimento da construção do conhecimento produzido por homens e mulheres, de acordo com a realidade em um dado momento da história vivida, imersos em um processo universal, mas que vão constituir um objeto singular, uma vez que, mesmo sendo singular, o objeto faz parte de uma totalidade histórica. Daí o “[...] permanente cuidado com a especificidade, sem descuidar de suas relações com a totalidade” (COLARES, 2011, p. 191).

O presente trabalho é parte de uma pesquisa doutoral em andamento e tem por finalidade revelar as concepções pedagógicas e os princípios socioeconômicos que nortearam a formação de mulheres no interior da Amazônia a partir de uma instituição confessional, hoje Colégio Santa Clara, situado no município de Santarém, Pará (PA), que teve início em 1913, a partir de uma experiência pioneira de educação na região Oeste do Pará, cujas ações estiveram voltadas para a instrução e formação feminina para a docência. Para discutir nesta pesquisa, destaco alguns dos teóricos com os quais dialogo no presente trabalho: Colares (2005, 2006, 2011); Lage (2016); Nosella e Buffa (2008); Ferreira; Ximenes-Rocha; Souza, 2015); Saviani (2005, 2008, 2013b), dentre outros.

## 2 Metodologia

A investigação deste trabalho ancora-se na abordagem metodológica a partir dos princípios da pesquisa qualitativa, que tem como finalidade buscar dados para compreender determinada realidade. Aprofunda-se em um universo de significados de ações e de relações humanas que não podem ser perceptíveis em números estatísticos. Sánchez Gamboa (2003, p. 399) corrobora essa ideia ao afirmar que:

[...] quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido [...], mas permite o jogo de sentidos [...].

O trabalho pauta-se em uma pesquisa bibliográfica, que consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servem de fundamentos para a construção da investigação proposta a partir de um determinado tema, é primordial para a compreensão do objeto a ser pesquisado, pois é através dela que o trabalho científico terá o suporte necessário para o estudo e as análises do pesquisador. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A base da pesquisa bibliográfica se constitui em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras como livros, artigos, dissertações,

teses e outros documentos publicados que possam contribuir na investigação do problema proposto.

A pesquisa está entrecruzada com aportes documentais (SEVERINO, 2007), tais como livros, registros e documentos da instituição. Compreende-se, assim, que a pesquisa documental é uma metodologia de investigação científica que tem por objetivo analisar os diversos tipos de documentos e buscar extrair deles informações necessárias e relevantes no estudo do objeto pesquisado.

As discussões apresentadas nesta pesquisa buscam aproximar a compreensão do processo educacional a partir do materialismo histórico-dialético como método científico de análise, que tem como primícia o modo humano de produção e que nos auxilia na compreensão do fenômeno educacional como uma necessidade do homem, produzida por ele e para ele (SAVIANI, 2005). Assim, compreende-se o processo de produção do conhecimento como aspecto fundamental para a compreensão e transformação da existência humana a partir da assimilação dos fatores históricos. Nessa perspectiva, Colares (2011, p. 191) destaca que:

Para o materialismo histórico, só é possível compreender um determinado fenômeno social em seu processo de transformação. O próprio homem (não isoladamente, mas enquanto humanidade) só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos.

O materialismo histórico-dialético, como método de interpretação da realidade, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. A perspectiva materialista revela um conhecimento sobre categorias como: totalidade, contradição, reprodução, hegemonia, que vai além de uma reflexão teórica, gerando possibilidades de uma transformação social (MARX, 2004).

### 3 Resultados e Discussão

A admissão de mulheres no ensino desde o Brasil Colônia até a Primeira República foi um processo marcado por desafios e avanços progressivos. Durante o período colonial, a formação das mulheres estava fortemente ligada à educação religiosa. Os conventos e recolhimentos eram importantes espaços educativos para as mulheres. No século XIX, ocorreu uma expansão gradual das escolas para meninas, em que algumas escolas foram criadas, oferecendo uma educação básica voltada para o público feminino. Essas escolas tinham uma orientação mais conservadora, com ênfase em habilidades domésticas e formação moral (LAGE, 2016).

Uma série de transformações econômicas prepararam terreno para o estabelecimento da Primeira República, como: a expansão da lavoura cafeeira, o fim da escravidão (mesmo a escravidão permanecendo velada na sociedade), o início do trabalho assalariado e uma significativa urbanização. Houve a eleição de um civil para a presidência do país, em 1894, o paulista Prudente de Moraes, dando início ao Período Republicano (1890-1930) no Brasil, que foi marcado pelo poder das oligarquias do café com leite, mais conhecidas pela política do coronelismo e pelo voto de cabresto (ROMANELLI, 2012).

A superprodução interna do café e a concorrência externa favoreceram a transferência de investimentos de muitos cafeicultores para o setor industrial a partir de 1910, configurando a fase de instalação do capitalismo no Brasil e da transição entre o sistema agrário e o industrial. Essas transformações se refletiram no discurso de que o país só alcançaria o progresso se combatesse a alta taxa de analfabetismo, que chegava a 85% da população brasileira (IPEA, 2010), e isso só se daria através do acesso à escola. É no interior desse contexto que a educação da República passa a ser compreendida, em especial o acesso das mulheres ao campo educacional. Com o movimento de profissionalização do Magistério, houve um certo reconhecimento da importância das mulheres como educadoras, momento este em que começaram a ser criadas Escolas Normais para a formação de professoras, proporcionando uma qualificação específica para o exercício do Magistério.

A forte presença de mulheres no Magistério do ensino primário tem sua referência intensificada na organização das instituições escolares, difundidas como parte dos ideários

republicanos, que exigiam o aumento do número de escolas, porém a falta de professores do sexo masculino – devido aos salários não atrativos – gerou a carência de profissionais, o que possibilitou muito mais a inserção da mulher nesse ambiente, dando início ao processo de feminização do Magistério, cujo espaço de conquista não se deu pacificamente (DAMASCENO *et al.*, 2018). Embora as primeiras mulheres a assumir a carreira do Magistério fossem da classe média e brancas – exigência das instituições formativas –, elas foram protagonistas da luta pelo alargamento da participação de outras tantas mulheres na profissão docente (VIANNA, 2013).

Enquanto o país vivia as intensas transformações na reorganização da política e da economia no cenário nacional, o município de Santarém também sentia o impacto na sua organização local, com a forte influência da atividade do látex extrativista, a agricultura e o comércio; o setor educacional também ocupava um espaço de ordenamento e preocupação da classe burguesa, que necessitava enviar seus filhos para fora do município e até para a Europa para garantir os estudos.

De acordo com os dados de Ferreira, Ximenes-Rocha e Souza (2015), Santarém não possuía escolas cedidas pelo município ou Estado até o final do século XVIII, quando foi criada a primeira escola voltada para o público masculino sob a jurisdição do governo em meados de 1800.

A escola masculina, primária, era pública, ao passo que as aulas de gramática, francês e latim eram particulares. A carência de professores, assim como a tentativa de resolver o problema via decreto, reflete ainda um período em que a organização social e o desenvolvimento econômico do povoado era insuficiente para que a educação pudesse representar uma necessidade e, por conseguinte, o poder público adotasse medidas mais apropriadas e eficientes conforme a situação exigida (COLARES, 2005, p. 35).

Do período colonial ao final do século XVIII, as famílias contratavam professores para ministrar aulas em sua própria residência, denominadas “escolas domésticas”. Nesse processo, organizava-se um grupo interessado, normalmente constituído por parentes e amigos, que tinham o objetivo de aprender. Os professores eram pessoas que possuíam educação primária – 1ª a 4ª série –, chamada de 1º grau, considerando que este era o

grau mais importante de ensino para esse período, ou eram pessoas que vinham de outros lugares para morar na cidade.

A escola para atender ao público feminino só surgiu em 1849, instituída pela Lei Provincial nº 157, de 20 de novembro, porém os profissionais dessa instituição eram todos da capital da província. Com o aumento da população de 4.000 habitantes no ano de 1800 (entre moradores da cidade, fazendas e comunidade do interior) para 7.000 (FONSECA, 1996) em 1850 e devido Santarém ter se tornado um entreposto comercial de referência para a região, o presidente da província, o senhor Henrique de Beaurepaire Rohan, publicou a Lei nº 288, de 20 de setembro de 1856, a qual incentivou a instalação de novas escolas para atender às demandas do município (FERREIRA; XIMENES-ROCHA; SOUZA, 2015).

Há registros que apontam que, no período de 1883 a 1890, Santarém ficou sem nenhuma instituição de ensino, retomando as atividades educacionais a partir de 1891, quando foi criado o Instituto Santareno, e de 1895, quando houve a instalação do Lyceu Santareno, considerado uma instituição particular (COLARES, 2005).

O século XX despontou como uma fase promissora para a educação no município. Em 1900, foi criado o Grupo Escolar de Santarém, conhecido como Escola Frei Ambrósio, da rede estadual de ensino; com a força política e tamanha expressão da Igreja Católica, foi criado o Colégio Santa Clara em 1913, para atender a órfãs e posteriormente qualificar mulheres para o exercício do Magistério para atender nos estabelecimentos de ensino do município e região de planalto e várzea. Logo em seguida, sob a mesma administração da Igreja, em 1919 foi criada a Escola São José, na área rural, com o mesmo propósito do Colégio Santa Clara (FERREIRA; XIMENES-ROCHA; SOUZA, 2015).

É importante ressaltar que nesse período houve uma intensa relação dos interesses do Estado com os da Igreja para que se efetivasse a educação no município. Todo esse empenho fez com que o município despontasse em quantitativo de instituições educacionais e se tornasse um referencial nos dias atuais no que tange à

educação básica e ao ensino superior, servindo aporte que forma mão de obra qualificada para toda a região.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada em Niterói, Rio de Janeiro, no ano de 1835, que tinha como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário (TANURI, 2000). De 1835 a 1880, a quantidade de Escolas Normais no Brasil espalhou-se grandemente, a partir do Decreto de Criação da Escola Normal 1835 nº, de 10 de abril de 1835:

Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia [sic] Legislativa Provincial Decretou, e eu sancionei a Lei seguinte. Artigo 1º. Haverá na Capital da Província do Rio de Janeiro huma [sic] Escola Normal para nella [sic] se habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores actualmente existentes, que não tiverem adquirido a necessária instrução nas Escolas de Ensino na conformidade da Lei de quinze de outubro de mil oitocentos e vinte sete, Artigo quinto. Artigo 2º. A mesma Escola será regida por hum [sic] Director, que ensinará. Primo: a ler e escrever pelo methodo [sic] Lancaesteriano, cujos princípios theoricos [sic] e praticos explicará. Segundo: as quatro operações de Arithmetica [sic], quebrados, decimaes [sic] e proporções. Tertio: noções geraes [sic] de Geometria theorica [sic] e pratica. Quarto: Grammatica [sic] de Língua Nacional. Quinto: elementos de Geographia [sic]. Sexto: os princípios de Moral Christã e da Religião do Estado (VILLELA, 2008, p. 33).

A proposta de criação das Escolas Normais estava pautada nas ideias do grupo conservador e buscava manter a hegemonia que dominava a sociedade naquele momento, daí a origem da palavra “norma” – o objetivo era formar pessoas que pudessem manter as normas na sociedade. O Curso Normal proporcionou às mulheres o acesso à educação formal, permitindo que elas adquirissem uma formação específica para o magistério. Antes dessa oportunidade, as mulheres tinham acesso limitado à educação, sendo a instrução geralmente restrita ao ambiente doméstico. Com o Curso Normal, elas puderam desenvolver habilidades pedagógicas e conhecimentos específicos para atuar como professoras.

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, está limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de

caráter essencialmente prescritivo. A infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época (TANURI, 2000, p. 65).

As permanentes inconstâncias do governo, a falta de investimento e a baixa remuneração faziam com que poucos se interessassem pela docência. Assim, o campo docente abriu espaço para as mulheres, pois os homens foram deixando os cargos na docência por não verem condições de progresso. Foi assim que, mesmo com salários baixos e o mínimo de investimento, as mulheres viram a oportunidade de conquistar seu espaço e ter uma profissão. Com a formação proporcionada pelo Curso Normal, as mulheres obtiveram oportunidades de trabalho no campo da educação e passaram a ocupar postos de professoras em escolas públicas e particulares, contribuindo para a disseminação do conhecimento e para a melhoria do ensino.

No Brasil, a primeira forma institucionalizada para a formação profissional de professores primários no Brasil foram as Escolas Normais, que começaram a ser criadas no país no século XIX, durante o período imperial. Nesse período, o governo e as classes sociais dominantes viam a formação de professores como uma maneira de civilizar o país, considerado “atrasado” devido à falta de instrução. Desse modo, as Escolas Normais habilitariam os professores, que seriam os responsáveis por formar cidadãos de acordo com os ideais de civilização e ordem.

O ensino ofertado pelas Escolas Normais se reduzia praticamente à instrução de: ler, escrever, contar e rezar. A formação escolar não era de acesso a todos; pobres, negros, escravos e mulheres não podiam se candidatar à vaga. Para ingressar na Escola Normal, o candidato deveria apresentar um atestado de bom comportamento e moralidade expedido pelo juiz de paz daquele lugar e as vagas eram destinadas exclusivamente ao sexo masculino, de cor branca e família abastada (PRADO, 2020).

As crianças desamparadas eram um grande problema social no Brasil – século XIX e XX –, o que levou os governos a criarem orfanatos, reformatórios e instituições de acolhimento. Tal fato levou a ampliar a possibilidade de acesso das mulheres à docência, pois o trabalho com as crianças desamparadas exigia mão de obra para ensinar nas

instituições, e esse serviço era tido como importante recurso pedagógico. As transformações advindas com as exigências internacionais da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho que impulsionasse o desenvolvimento urbano e consequentemente as mudanças sociais e econômicas tornaram imperativo que o acesso à educação escolar se ampliasse, com isso se abriu mais espaço para a presença feminina na educação.

As Escolas Normais se consolidaram como principal caminho para a formação de professores; com o movimento *escolanovista*, em 1930, as reformas educacionais começaram a acontecer e a profissionalização por meio do Curso Normal abriu caminhos para uma maior participação feminina no mercado de trabalho.

O processo educacional no município de Santarém – PA teve início no século XVII, muito antes da fundação da cidade, com a chegada dos jesuítas, onde passaram a desenvolver missões religiosas com os indígenas da região do Tapajós, conhecidas como catequeses – método de instrução utilizado pelos colonizadores para domesticar os povos que habitavam a região e facilitar a exploração das riquezas naturais.

Nesta empreitada, destaca-se Frei Amando Bahlmann, um dos primeiros a chegar ao Brasil, no final do século XIX, mais precisamente em 1891; ele chegou a Santarém no dia 3 de agosto de 1907 e logo tomou posse da Prelazia. Nesse contexto está a origem do Colégio Santa Clara como a primeira instituição escolar com uma proposta de formação para mulheres na região, inicialmente como Orfanato e posteriormente passou a funcionar como escola e a atender como internato e externato, a partir da fundação da Congregação das Irmãs da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, como parte do projeto de missão em terras amazônicas por parte da Igreja Católica e pelas famílias abastadas que tinham posses para manter suas filhas na instituição.

Nessa época, a Amazônia brasileira vivia em pleno progresso e desenvolvimento pelo auge da exploração da borracha, o que trouxe vários migrantes de diversas partes do país, principalmente os nordestinos, atraídos pela expectativa de melhoria de vida no trabalho nos seringais. A cidade de Santarém não tinha grandes plantações de seringa nativa, entretanto era um centro significativo na comercialização da borracha, propiciando

sustentação econômica à oligarquia de algumas famílias, dentre elas destaca-se a família Corrêa, os chamados “coronéis de barranco”, que dominavam a política local e também do alto Tapajós, na cidade de Itaituba, até 1930. Esse crescimento econômico da cidade de Santarém fez com que sua população mais do que triplicasse nesse período com a vinda de muitos migrantes, indo de 9.271 habitantes em 1872 a 34.944 habitantes em 1920 (HOEFLE, 2013).

Além da pujança econômica, nesse período a região sofreu com um surto de infecções causadas por vírus, bactérias e protozoários, tais como febre amarela, varíola, *influenza* (também conhecida como gripe espanhola) e malária (principalmente pelo avanço na mata para explorar seringais), doenças que levaram à morte inúmeras pessoas, principalmente pais e mães de família (CANTO; MOURA, 2022). Essas infecções trouxeram um grave problema social: os órfãos, visto que muitas pessoas vieram a óbito, deixando muitas crianças sem os pais, algumas foram cuidadas pelos familiares, outras com pessoas próximas, sem parentesco algum, e ainda aquelas que ficaram a “Deus dará”, vagando na cidade.

Os ventos da República, a partir de 1889, trouxeram novos projetos para Santarém e região. Foi também um período tumultuado (1910-1930), devido à primeira Guerra Mundial; o desempenho da economia estava abalado pela crise internacional. Essa situação dificultava a missão de Dom Amando e Madre Imaculada, uma vez que faziam viagens frequentes para a Alemanha em busca de ajuda financeira.

A construção teve início em 1913, com recursos advindos da Alemanha, com o apoio das missões franciscanas e algumas famílias de posses da cidade de Santarém (conhecidos como benfeitores) e foi concluída em 1915, continuando e ampliando os atendimentos realizados pelas religiosas desde 1910 no município e região. Nascia o primeiro local voltado exclusivamente para a formação escolar e espiritual da juventude feminina da região.

O Colégio Santa Clara foi autorizado a funcionar com o Curso Primário em 9 de dezembro de 1916, conforme o Diário Oficial de 16 de dezembro daquele ano, sendo ofertado em quatro séries anuais: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, o que possibilitou um melhor preparo

não só de meninas como também das jovens da cidade, um ano após a inauguração do Orfanato, em 1915.

Em 1931, foi autorizado o Curso Normal Rural, conforme Decreto nº 520, de 26 de outubro de 1931, cuja finalidade era preparar professoras para exercer a docência nas escolas do interior dos municípios do Estado.

14

Tabela 1 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal Rural

<b>Alunas concluintes do Curso Normal Rural</b>		
<b>Título do Curso Normal Rural</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>Quantidade</b>
<b>Diploma de professora de ruralista</b>	1935	25 alunas
	1936	3 alunas
	1937	8 alunas
	1938	Sem registro
	1939	11 alunas
	<b>Total</b>	<b>47 alunas</b>

Fonte: Livro de ata de colação (1931 a 1946).

Mesmo representando uma nova possibilidade de profissionalização para as mulheres, estudar não era visto como prioridade para as famílias, até porque o Curso Normal Rural só autorizava a atuação da docência na área de Várzea e de Rios; era proibido na área urbana. Assim, as que mais se interessavam e tinham condições de pagar pelos estudos eram as famílias de posses; com essa delimitação do campo profissional, não permitiam que suas filhas viajassem para o interior da região, até por conta da idade, pois, de modo geral, eram bem jovens. De acordo com o decreto de autorização, para se matricular no curso a aluna tinha que ter 13 anos completos, sendo dois anos o período de formação no Curso Normal Rural. A jovem poderia ministrar aula a partir dos 15 anos na zona rural do município.

Em 1939, foi aberto o Curso Normal 1º ciclo, conforme Decreto nº 251, de 14 de fevereiro, com o propósito principalmente de preparar as jovens pobres que não podiam deslocar-se para a capital a fim de completar seus estudos, como também com o propósito de preparar professores que pudessem servir especialmente às escolas do interior.

A forte participação governamental, através do apoio da Igreja junto ao Estado, contribuiu para que esse processo se efetivasse no ano de 1939, quando o Colégio Santa Clara solicitou apoio assistencial aos órgãos responsáveis no intuito de formalizar o funcionamento do curso de formação de professores para atuação no interior do município

e área rural. Embora uma formação breve (dois anos), já se tinha uma noção e os primeiros ensinamentos para atuação como professora, além de representar uma grande conquista, tendo em vista a realidade social da época e a idade das professoras normalistas. Eram os primeiros ensaios da formação da mulher amazônida na docência.

Tabela 2 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (1º ciclo)

Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal		
Lei/Decreto	Ano de conclusão	Quantidade
O Curso Normal – 1º ciclo: Decreto 251, de 14/02/1939 (transcrito no livro diretório)	1943	20 alunas
	1944	10 alunas
	1945	09 alunas
	1946	04 alunas
	1947	13 alunas
	<b>Total</b>	<b>56 alunas</b>

Fonte: Secretaria da escola.

Essa formação proposta pelo novo regimento autorizava as mulheres professoras a atuarem em qualquer lugar, diferentemente da primeira formação, o que foi mais bem recebido e ampliou o ingresso de mais mulheres na profissão docente.

O Curso Normal (2º ciclo) passou a funcionar pelo Decreto nº 929/1951 passou a autorizar a formação de professores primários (1952 a 1978) o que que contribuiu para a organização da educação e o surgimento de instituições escolares no município.

Tabela 3 – Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal (2º ciclo)

Ano e quantitativo de alunas do Curso Normal		
Lei/Decreto	Ano de conclusão	Quantidade
Decreto nº 929, de 10 de dezembro de 1951	1954	9 alunas
	1955	3 alunas
	1956	9 alunas
	1957	12 alunas
	1958	6 alunas
	1959	11 alunas
	1960	7 alunas
	1961	17 alunas
	1962	34 alunas
	1963	10 alunas
	1964	26 alunas
	1965	26 alunas
1966	46 alunas	

1967	69 alunas
1968	59 alunas
1969	29 alunas
1970	35 alunas
1971	40 alunas
1972	34 alunas
1973	17 alunas
1974	45 alunas
1975	22 alunas
1976	13 alunas
1977	24 alunas
1978	20 alunas
<b>Total</b>	<b>623 alunas</b>

Fonte: Livro de ata de colação de grau, livro de ata de resultado final e diplomas do Colégio Santa Clara.

Em 1976, o colégio foi autorizado a funcionar em nível de 2º grau com habilitação: Magistério e Comércio. Nesse mesmo ano, foi autorizado o funcionamento do 1º grau em oito anos, extinguindo-se o Curso Ginásial de quatro anos. Em 1981, foi reconhecido o curso de 2º grau, hoje ensino médio; no período de 1990 a 1998, para atender às exigências do Conselho Nacional de Educação (CNE), o colégio funcionou com Educação Geral – Científico, Humanas, Biológicas e Exatas.

Foi uma grande conquista para a congregação, que já atendia no formato de internato e externato – em que as famílias arcavam com os estudos de suas filhas, e isso gerava mais recursos para a manutenção das despesas. É possível perceber tal fato na tabela do quantitativo de mulheres que o Orfanato abrigou a partir da década de 1940: chegou a 277 mulheres; mesmo com as órfãs, o número de mulheres em busca de uma formação profissional aumentou consideravelmente, incentivado pela maior área de atuação dessas mulheres no campo educacional. Vislumbravam-se novas possibilidades para a vida profissional na primeira metade do século XX, uma vez que o número de instituições escolares foram aumentando notadamente e a necessidade de mão de obra era urgente.

Tabela 4 – Ano e quantitativo de alunas do Curso de Magistério

<b>Alunas concluintes do Curso de Magistério</b>		
<b>Lei/Decreto</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>Quantidade</b>
	1979	34 alunas

Lei Federal nº 4024/1961 (LDBEN) e Lei nº 5.692/1972; foram emitidos os diplomas de Habilitação Profissional de Magistério - 1ª a 4ª série de 1º grau.	1980	48 alunas
	1981	44 alunas
	1982	30 alunas
	1983	35 alunas
	1984	32 alunas
	1985	35 alunas
Lei Federal nº 4024/1961 (LDBEN) e Lei nº 5.692/1972; foram emitidos os diplomas de Habilitação Profissional de Magistério - 1ª a 4ª série de 1º grau.	1986	32 alunas
	1987	40 alunas
	1988	33 alunas
	1989	51 alunas
	1990	36 alunas
	1991*	0
	1992	24 alunas
	1993	17 alunas
	1994	19 alunas
	1995	24 alunas
	1996	18 alunas
	1997	16 alunas
	<b>Total</b>	<b>568 alunas</b>

\*1991 – Devido à reforma do 2º grau, não houve matrícula para a 1ª série do Magistério no ano de 1989, somente para as 2ª e 3ª séries, assim não houve concluintes em 1991.

Fonte: Secretaria da escola.

A partir de 1979, passou a funcionar o Curso Magistério, com a habilitação para Professores de 1ª a 4ª série, que formou 568 alunas entre os anos de 1979 e 1997, conforme a grade curricular no Quadro 4. Nesse contexto, destaca-se que, a partir da década de 1970, o Colégio Santa Clara deixou de ser a única instituição a ofertar Curso Magistério, visto que uma escola da rede pública do estado também passou a atender a essa demanda de maneira gratuita.

É de se referir que, a partir de 1930, as Irmãs conseguiram, por meio da Congregação, a autorização do Curso Normal com o intuito de ampliar os estudos oferecidos no colégio. O principal objetivo era o atendimento das jovens que tinham interesse em continuar seus estudos, porém não podiam deslocar-se para a capital (Belém). A Escola Normal e posteriormente o Curso do Magistério foram de fundamental importância para que as mulheres alcançassem níveis mais elevados de instrução e ocupassem espaços nunca vistos.

De acordo com os dados iniciais levantados na pesquisa, entre 1931 a 1997 (período que funcionou o Curso Normal e depois o Magistério) o Colégio formou 1.294 mulheres como professoras que passaram a atender não só no município de Santarém – PA, mas nos demais municípios da região Oeste do Pará (conforme os dados registrados na secretaria do Colégio) o que viabilizou a qualificação de mulheres e as possibilitou a atuação como profissionais da educação.

Apesar de ser uma luta histórica de combate à exclusão e marginalização, a mulher passou a receber reconhecimento intelectual e a conquistar prestígio social, econômico e até político. A profissão do Magistério reunia requisitos necessários para que elas fossem absorvidas pelo mercado de trabalho, o que lhes garantia uma certa independência, além de lhes propiciar um grande passo na realização pessoal (ARRUDA, 2011).

Uma delas se refere à possibilidade de receber uma remuneração que permitisse sustentar-se com dignidade e, ainda que parcialmente, libertar-se da tutela masculina, que poderia ser compreendida, de certa forma, como uma tática de subversão a uma ordem disciplinar imposta por meio de discursos produzidos acerca da mulher no século XIX e consolidado no século XX. Nesse sentido, é possível sugerir que a profissão se adaptou àquilo que as mulheres desejaram naquele momento, aliando o desempenho de um trabalho remunerado às aspirações humanas e afetivas definidas pela sociedade (ARRUDA, 2011, p. 198).

Diante de tal contexto, a educação feminina é, portanto, aspecto marcante na sociedade contemporânea e, embora tenham sido suprimidas do processo educacional por séculos e terem ingressado muito tardiamente na escolarização, tiveram a coragem de enfrentar preconceitos e almejar espaços que, até então pela trajetória da história, eram destinados especificamente para homens e o mais interessante, compreender que a educação traria mudanças significativas em suas vidas, como a possibilidade de uma profissão e contribuir no processo social como protagonistas da história.

## 4 Considerações finais

A educação feminina proposta pelas instituições confessionais teve um papel decisivo na organização da sociedade brasileira. O acesso da mulher à educação é, portanto, um fator marcante na sociedade contemporânea, embora a luta pela dignidade, respeito e igualdade de direitos seja pauta permanente de debates.

No que se refere ao modelo formativo a partir das primeiras Irmãs alemãs que atuaram na educação de mulheres desde o início do século XX no município de Santarém - PA, é possível que este modelo tenha servido para a organização de práticas docentes que sustentaram a educação da região, contribuindo nas demais instituições educativas que foram surgindo e se estabelecendo com as primeiras professoras formadas pela instituição.

Destaca-se, assim, a relevância acerca da importância do Colégio Santa Clara, como estabelecimento de ensino na região Oeste do Pará, inicialmente como orfanato e depois como internato e externato, e que se transformou em instituição escolar de formação de mulheres, o que ampliou a quantidade de pessoas com maior formação intelectual, possibilitou mais oportunidades de estudos, o município de Santarém se tornou pioneiro na criação de instituições escolares e passou a produzir riquezas para as demais áreas da região.

## Referências

ARRUDA, Ana Lúcia Borba. Gestão da educação e políticas de valorização do magistério: a resposta do município de Panelas à questão. *In*: GOMES, Alfredo Macedo (org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BARBOSA, Sara Rogéria Santos; SANTOS FILHO, Genivaldo Gonçalves dos. Política educacional pombalina: a reforma dos estudos menores e a mudança no método de ensinar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CIRCUITOS E FRONTEIRAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, 2013.

CANTO, Sidney Augusto Canto; MOURA, José Guilherme dos Santos. **Memória do Poder Legislativo da cidade de Santarém**. Santarém: Câmara Municipal de Santarém, 2022.

COLARES, Anselmo Alencar. **A história da educação em Santarém**: das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985). Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológica: críticas e proposições. **Revista Histedbr**, Campinas, n. esp., p. 187-202, 2011.

DAMASCENO, Alberto; SANTOS, Emina; RESCHKE, Monika; PANTOJA, Suellem Martins. A mulher como professora primária: um desafio profissional na Primeira República. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 569-584, 2018.

FERREIRA, Paula de Souza; XIMENES-ROCHA, Solange Helena; SOUZA, Maria de Fátima Matos de. Aspectos históricos da formação de professores primários em Santarém no século XX: o legado das escolas Álvaro Adolfo da Silveira, Santa Clara e São José. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 62, p. 167-184, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOEFLE, Scott William. Santarém, cidade portal de fronteiras históricas do Oeste do Pará. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 45-76, 2013.

IPEA. **Desafios do desenvolvimento**: República Brasileira - 120 anos depois, o que comemorar?. Brasília, DF: Ipea, 2010.

LAGE, Ana Cristina Pereira. Dos conventos e recolhimentos para os colégios de freiras: as diferenças da educação feminina católica nos séculos XVIII e XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 47-69, 2016.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 277-294, 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. **Cadernos de Pesquisa**, Tuiuti, v. 3, p. 13-31, 2008.

PRADO, Douglas Silva do. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 4, p. 27-33, 2005.

TANURI, Leonor Maria Tanuri. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, 2000.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

**i Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1709>  
Instituto Esperança de Ensino Superior; Coordenação de Curso; Curso de Pedagogia

Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA). Membro dos grupos de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR – UFOPA e Práticas Educativas, Memórias e Oralidades (PEMO) – UECE.  
Contribuição de autoria: O texto faz parte da Tese de doutorado em andamento da autora  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7256646406736257>  
E-mail: [elitapajos@hotmail.com](mailto:elitapajos@hotmail.com)

**ii Anselmo Alencar Colares**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Universidade Federal do Oeste do Pará; Instituto de Ciências da Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia

Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/Ufopa) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFOPA). Líder do grupo HISTEDBR - Ufopa. Bolsista Produtividade Cnpq.  
Contribuição de autoria: O autor é orientador do trabalho de Tese da primeira autora.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>.  
E-mail: [anselmocolares@gmail.com](mailto:anselmocolares@gmail.com)

**Editora responsável:** Lia Fialho

**Especialista Ad hoc:** Samara Araújo e Karla Nascimento

### Como citar este artigo (ABNT):

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós; COLARES, Anselmo Alencar. Colégio Santa Clara: contribuições para a educação no município de Santarém - PA. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 5, e11407, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v5.e11407>

Recebido em 03 de julho de 2023.  
Aceito em 06 de setembro de 2023.  
Publicado em 11 de outubro de 2023.