



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

TEREZA VITÓRIA FERNANDES ALVES

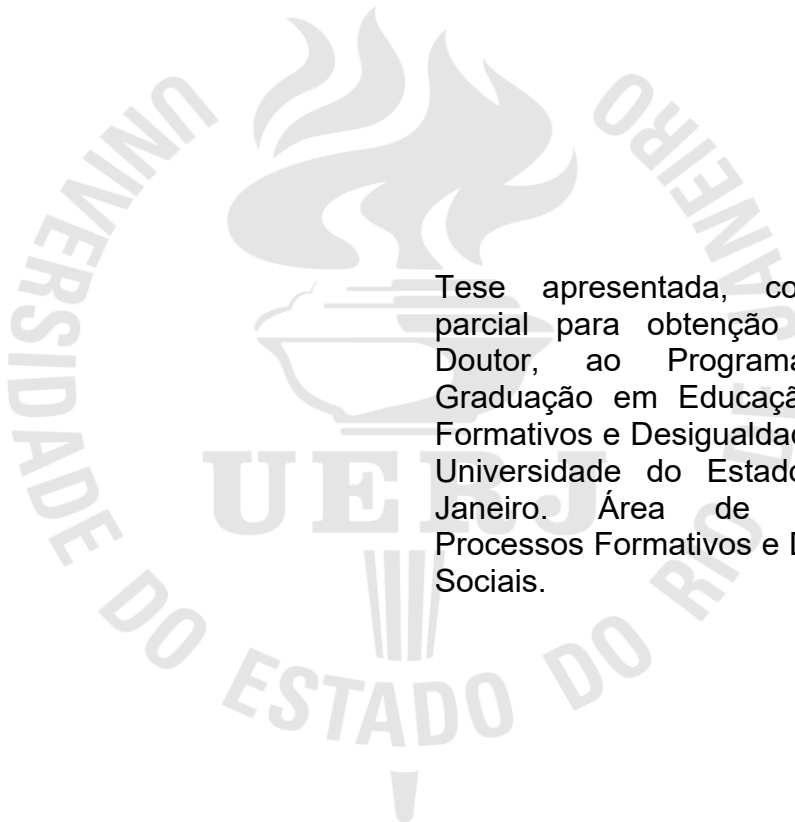
**O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e a
governamentalidade dos corpos das mulheres através da ordem
educacional (1915 – 1945)**

São Gonçalo

2024

Teresa Vitória Fernandes Alves

O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e a governamentalidade dos corpos das mulheres através da ordem educacional (1915 – 1945)



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A474 TESE	Alves, Teresa Vitória Fernandes. O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e a governamentalidade dos corpos das mulheres através da ordem educacional (1915 – 1945) / Teresa Vitória Fernandes Alves. – 2024. 195f. Orientadora: Profª. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Mulheres - Educação - Rio de Janeiro (Estado) – História – Teses. 2. Educação - Aspectos sociais - Brasil – Teses. 3. Educação - Aspectos políticos - Teses. I. Sepulveda, Denize de Aguiar Xavier. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título. CRB7 – 5190CDU 396.4
--------------	--

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Teresa Vitória Fernandes Alves

O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e a governamentalidade dos corpos das mulheres através da ordem educacional (1915 – 1945)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação- Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 06 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Daniela Auad
Universidade Federal de São Carlos

Prof^a. Dra. Alda Maria Martins Mourão
Universidade de Coimbra

Prof^a. Dra. Alexandra Lima da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dra. Amanda André Mendonça
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

A todas as pessoas que passaram por minha vida e a transformaram...
As minhas ex-alunas e aos meus ex-alunos,
As minha alunas e meus alunos,
que me ensinaram e ensinam a cada dia ver o mundo com outros olhos...

As alunas (meninas e moças) que junto com suas professoras deixaram suas
marcas na trajetória do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre é algo difícil...

São tantas as pessoas que, no decorrer não apenas desses 04 (anos) anos e alguns meses, estiveram presentes em minha vida e compartilharam os momentos de muitas alegrias e de algumas tristezas, que, de certa maneira, estarão sempre presentes.

Na lembrança, muitos rostos e nomes que vão e vêm...

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me conduzido a este caminho...

Agradeço aos meus pais – Beatriz e Oniel, meus irmãos – Norberto e Edgar, cunhada – Azize -, sobrinhas – Nádia, Maria Luiza, Helena e Isadora e sobrinhos – Miguel e Henrique -, o meu grande amor, amigo e companheiro – Paulo Henrique -, a minha prima e amiga - Heloisa Helena (pelos puxões de orelha e o incentivo) e a todas e todos da minha família (tias, tios, primas e primos). A vocês, meu agradecimento pela paciência e compreensão, pois, sem isso, teria sido impossível levar adiante este trabalho...

A Denize Sepulveda, minha orientadora, pessoa de grande importância para o meu crescimento, não apenas acadêmico, mas também pessoal, já que não foi apenas minha professora, pois se transformou em amiga e confidente por me ouvir tantas vezes e por ter toda paciência, compreensão e confiar em mim...

Às amigas e aos amigos que encontrei no Doutorado que se transformaram em pilas para eu atingir meu objetivo final – Regina, Daniel e Renata – meu grupo da primeira turma de Doutorado da FFP/SG/UERJ. Às amigas e amigos do grupo de orientação e pesquisa – Renan, Eurídice, Alexandre, Juan, Priscila, Joana, Fábio, Luciana, Maria Priscila, Domingos, Gabriel, Leci, Saulo, Thales e Nathália, meu agradecimento pelas contribuições nas orientações coletivas. E a você, professora Amanda, o meu muito obrigada.

À Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, diretamente ao corpo docente do doutorado em Educação, por ter acreditado em meu trabalho.

Às amigas e amigos sempre presentes em minha vida, Renata Brandão, Elaine, Andrea Maria, Vera, Ana, Marilene, Márcia Cavalcanti, Ana Reis, Carolina Fortes, Fátima Tiziano, Camila Meireles, Alexandra, Rose Emília, Márcia Saião,

Maria da Penha, Andreia, Luciana, D. Arriete, Wilmar, Thiago Reis, Job, Alexandre, Sebastian e Inemá, e aos meus dois eternos alunos e amigos Anderson e Jacqueline (UGF), meu aluno Carlos Eduardo e minhas queridas alunas da Escola Municipal Orsina da Fonseca Kauane Bizz e Vivian, que, mesmo com a distância e o corre-corre diário, se emocionam com minhas conquistas... O meu muito obrigada.

Às amigas de Além-mar Teresa e Alda, de quem guardo imensas saudades e que me ensinaram o valor de uma verdadeira amizade...

E mais uma vez agradeço a minha mãe, amiga e maior incentivadora de tudo que sonhei fazer – Beatriz – que, mesmo não estando mais nesse momento ao meu lado, se faz presente nas páginas desse trabalho que fala de mulheres fortes e vibrantes como ela, que lutaram para transformar suas vidas e deixaram suas marcas para outras gerações. Onde quer que a senhora esteja, minha mãe, levo seu exemplo, seu espírito sonhador, que nunca desistiu de acreditar em mim e mostrou que não são os grandes degraus que podem me impedir de chegar onde quero. OBRIGADA MÃE, por me ensinar a lutar e a sonhar. Esse trabalho também é seu sonho, é nosso sonho e que ficará de exemplo para suas netas e netos.

Reinvenção

A vida só é possível reinventada.
Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas. . .
Ah! Tudo bolhas que vêm de fundas piscinas de ilusionismo... – mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.
Vem a lua, vem, retira as algemas dos meus braços.
Projeto-me por espaços cheios da tua Figura.
Tudo mentira! Mentira da lua, na noite escura.
Não te encontro, não te alcança...
Só - no tempo equilibrada, desprendo-me do balanço que além do tempo me leva.
Só - na trevas fico: recebida e dada.
Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles.

RESUMO

ALVES, Teresa Vitória F. *O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e a governamentalidade dos corpos das mulheres através da ordem educacional (1915 – 1945)*. 195f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

O contato com o espólio do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF) suscitou uma série de questionamentos bem atuais. A forma pela qual o Estado orientava a formação feminina, determinando para as alunas o que entendia ser “o seu lugar na sociedade”, levanta a importância de dar a conhecer os papéis que foram atribuídos às mulheres e que, de alguma forma, ainda sobrevivem nas nossas relações sociais. A análise do material didático, dos regimentos internos, das fichas pessoais e de todo o material produzido e veiculado na instituição, entre os anos de 1915 até 1945, revela um universo de dados que permitem delimitar a conduta esperada de professoras(es), enquanto educadoras(es) e reprodutoras(es) dos valores da época, e das alunas em formação. Através destes padrões de comportamento pré-estabelecidos, da resposta cotidiana as regras determinadas pelo Estado conseguiremos estabelecer a importância de um modelo educacional para a formação de um conceito de cidadania, no qual as mulheres têm a sua função social normatizada e o seu papel como cidadãs limitado. Neste sentido, o IPFOF é o espelho do feminino no Rio de Janeiro (capital do país nesse momento) e no Brasil durante o período tratado.

Palavras-chave: corpo; políticas educacionais; história da educação brasileira; relação de gênero; práticas educativas.

ABSTRACT

ALVES, Teresa Vitória F. *The Orsina da Fonseca Women's Professional Institute and the governmentality of women's bodies through the educational order (1915 – 1945)*. 195f. Tese (Doutorado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Dealing with the estate of the Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF) raised a series of very current questions. The way in which the State guided female education, determining for students what it understood to be “their place in society” raises the importance of making known the roles that were attributed to women and that, in some way, still survive in our social relations. The analysis of the teaching material, internal regulations, personal files and all the material produced and disseminated in the institution from 1915 to 1945 reveals a universe of data that allows us to define the conduct expected from teachers, as educator(s) and reproducer of the values of the time, and of the students in training. Through these pre-established patterns of behavior, from the daily response to the rules determined by the State, we will be able to establish the importance of an educational model for the foundation of a concept of citizenship, in which women have their social function standardized and their role as limited citizens. In this sense, IPFOF is the reflect of women in Rio de Janeiro (the country's capital then) and in Brazil throughout the covered period.

Keywords: body; educational policies; history of brazilian education. gender relation; educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Alunas (os) higienizando parte da documentação do CMOF	16
Figura 2 –	Atestado de pobreza da aluna Leonor de Proença Vieira	24
Figura 3 –	Documentos da aluna Leonor de Proença Vieira	25
Figura 4 –	Corpo docente e outros servidores do IPFOF em 1917	27
Figura 5 –	Atestado e dispositivos de vacinação contra a varíola da aluna Yolete Maria de Souza	32
Figura 6 –	Escola da Glória (hoje E.M. José de Alencar)	58
Figura 7 –	Escola de São Cristóvão (hoje E. M. Gonçalves Dias)	59
Figura 8 –	Sala de exposições com os trabalhos das alunas do IPFOF	61
Figura 9 –	Antigo prédio do Instituto Profissional Feminino	64
Tabela 1 –	Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos ou mais	76
Figura 10 –	Reportagem sobre as escolas técnicas profissionais femininas e a formação de mão de obra	80
Figura 11 –	Alunas do IPFOF na parte interna do instituto	85
Figura 12 –	Parte de cima do IPFOF. Quarto das alunas do internato	86
Figura 13 –	Aula de Educação Física no pátio externo do IPFOF	87
Figura 14 –	Festa do Folclore. Apresentação do grupo de dança	88
Figura 15 –	Exposição de cestaria. Trabalhos das alunas do IPFOF	89
Figura 16 –	Sala de aula do internato	90
Figura 17 –	Aula de Chapelaria	91
Figura 18 –	Aula de confecção de flores	92
Figura 19 –	Oficina de costura	93
Figura 20 –	Aula de Educação Física com as alunas do curso do secundário do internato IPFOF	94
Figura 21 –	Fotografias retratando o cotidiano das alunas do externato e internato	95
Figura 22 –	Reportagem sobre tema o “Que é Educar?”	104

Figura 23 –	Reportagem sobre o Ensino Profissional	105
Figura 24 –	Fotografia da comemoração da Semana da Pátria	107
Figura 25 –	Fotografia da visita das aluna da Escola Paulo de Frontin	109
Figura 26 –	Fotografia do grupo de dança na apresentação da festa do folclore	110
Figura 27 –	Grade curricular das décadas de 1930/1940	113
Figura 28 –	Fotografias das apresentações do Canto Orfeônico da ETSFOF	114
Figura 29 –	Fotografia da apresentação das alunas do Canto Orfeônico	116
Figura 30 –	Partitura da música escrita pela aluna Walkyria Straubel	117
Figura 31 –	Alunas do Canto Orfeônico da ETSFOF	118
Figura 32 –	Estrutura organizacional e pedagógica do IPF em 1898	120
Figura 33 –	Fichas das professoras de inglês e educação física	121
Figura 34 –	Ficha do médico que atuou no instituto	122
Figura 35 –	Fichas dos dentistas que atuaram no instituto	123
Figura 36 –	Fotografias das alunas em performance em uma aula de Educação Física no IPFOF	125
Figura 37 –	Fotografia do professor e das alunas do IPFOF em apresentação no campo do América Futebol clube	125
Figura 38 –	Ficha da diretora Maria José de Avelar Lacerda	127
Figura 39 –	Depoimento da visitante Perpétua Dias	128
Figura 40 –	Fichas das professoras de filosofia e língua portuguesa	129
Figura 41 –	Ficha de Viriato Corrêa	130
Figura 42 –	Fichas de funcionárias (servente e inspetora de alunas) do IPFOF	131
Figura 43 –	Reportagem sobre a delegação de tiro feminino em 1917	134
Figura 44 –	Reportagem sobre a catequese dos indígenas da tribo Xerente do interior de Goiás	135
Figura 45 –	Reportagem sobre o Partido Republicano Feminista em visita ao Palácio do Catete	136
Figura 46 –	Reportagem sobre a candidatura da Leolinda Daltro nas	

	eleições municipais de 1919	138
Figura 47 –	Programa do primeiro festival da Semana de Arte Moderna	140
Figura 48 –	Ficha da professora e musicista Lucília Villa-Lobos	141
Figura 49 –	Fotografia no Teatro Municipal	142
Figura 50 –	Alunas do canto orfeônico com a professora Lucília Villa-Lobos	143
Figura 51 –	Apresentação das alunas do canto orfeônico	145
Figura 52 –	Página do Relicário da aluna Nize Chrystel Wolter	146
Figura 53 –	Alunas da oficina de Copeira	147
Figura 54 –	Festa folclórica no pátio externo do IPFOF	148
Figura 55 –	Equipe de voleibol da ETSOF em jogo contra a ETS Paulo de Frontin	149
Figura 56 –	Reportagem sobre o desfile cívico	150
Figura 57 –	Alunas da ETSFOF no desfile cívico do Dia da Raça	151
Figura 58 –	Pasta da aluna Rachel Figueiras Viana	152
Figura 59 –	Pasta de documentos da aluna Nair Valpassos	154
Figura 60 –	Página de abertura do Relicário da aluna Lúcia dos Santos Costa	158
Figura 61 –	Capa do número 36 da revista <i>Fon Fon</i>	161
Figura 62 –	Capa da Revista <i>Colmeia</i>	162
Figura 63 –	Editorial da Revista <i>Colmeia</i>	164
Figura 64 –	Revista <i>Colmeia</i> . Seção “A escolha do nome”	165
Figura 65 –	Revista <i>Colmeia</i> . Seção “Pela paz”	166
Figura 66 –	Revista <i>Colmeia</i> . Seção “Abelhas”	167
Figura 67 –	Revista <i>Colmeia</i> . Seção: Trabalhos das alunas; passatempo; patrocinadores da revista	168
Figura 68 –	Revista <i>Colmeia</i> . Seção: “Oração à pátria”	170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMOF	Centro de Memória Orsina da Fonseca
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ETSFOF	Escola Técnica Secundária Feminina Orsina da Fonseca
Faetec	Fundação de Apoio à Escola Técnica
GECs	Ginásio Experimental Carioca
IFP	Instituto Profissional Feminino
IPFOF	Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca
PNE	Plano Nacional de Educação
PRF	Partido Republicano Feminino
RTI	Regime de Tempo Integral
SEMA	Secretaria de Educação Musical
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UGF	Universidade Gama Filho

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	EDUCAR E CONTROLAR: EDUCAÇÃO E AUTORIDADE	41
1.1	A educação num tempo de mudanças	41
1.2	Poder e sistema de ensino: novas normas e velhos problemas	47
1.3	Sob uma nova ordem: poder, mudanças, avanços e recuos	59
1.4	O processo difuso e descontínuo de institucionalização da Educação Pública	62
1.5	As estratégias de governamentalidade dos indivíduos por meio da institucionalização da educação	66
2	O INSTITUTO ORSINA DA FONSECA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A EXALTAÇÃO CÍVICA	72
2.1	Os modelos de escola: da República oligárquica até 1945	72
2.2	Estrutura e visão de si próprio: a escola Orsina da Fonseca na palavra dos seus diretores e visitantes	84
2.3	As comemorações cívicas na trajetória do estabelecimento de ensino: o discurso em torno da brasilidade	106
2.4	O Civismo e a Música: o Canto Orfeônico e a Escola Técnica Secundária Feminina Orsina da Fonseca	110
3	PROFESSORAS E ALUNAS A SERVIÇO DA “NAÇÃO”	119
3.1	Predominância do feminino	119
3.2	Caminhos entrelaçados de três docentes do IPFOF	132
3.3	De copeirinhas a símbolos da juventude	147
3.4	Os relicários das alunas e o seu significado para a memória individual e da Instituição	156
3.5	A revista <i>Colmeia</i> como instrumento de aprendizagem	159
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A APRENDIZAGEM DO FEMININO	175
	REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

O entrelaçamento da minha trajetória com meu objeto de pesquisa

Chegou, então, o momento tão esperado. Tenho à minha frente o fruto de minha pesquisa de doutorado. Foram quatro (04) anos entre as aulas presenciais e *online*¹, entre pesquisas, realização das atividades e participação nos grupos de orientação. Momentos que foram enriquecedores para a minha formação, enquanto pesquisadora e docente.

Peço licença para voltar um pouco ao tempo para que eu possa tecer, como uma artesã, um pouco de minha trajetória. Ainda na infância, recordo o desejo de conhecer o passado, uma curiosidade aguçada pelas aulas de Estudos Sociais onde conheci o mundo da História. Foi assim que tomei a decisão de ensinar e pesquisar História.

Ingressei no curso de História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ / 1989 - 1995), sendo bolsista do CNPq/ CAPES e monitora do programa de Estudos Medievais (CNPq/ UFRJ). As aulas, a participação em pesquisas e colóquios, fortaleceram a vontade de trilhar no campo da pesquisa.

Em 1995, me formei em bacharel e licenciada em História. Nesse mesmo ano, início minha vida como docente da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, onde trabalho até hoje. A primeira escola em que atuei foi no Bairro de Realengo – Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – onde comecei a questionar sobre os métodos empregados na educação.

Em 1996, ingressei em uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Superior.² Nesse momento, passei a entender que o ofício do magistério é uma constante busca pelo saber construído dentro e fora da sala de aula, além da articulação entre a prática de ser professora e pesquisadora. Como fruto do trabalho

¹ Devo lembrar que, a partir do dia 16 de março de 2020, passamos a viver um momento pandêmico com a disseminação do vírus da COVID-19, o que fez com que as aulas das disciplinas do curso de doutorado fossem ministradas de forma remota. Precisei me reinventar, tanto no que se refere a forma de estudar e realizar as atividades solicitadas, quanto nas maneiras de dar continuidade à minha pesquisa.

² Cursei essa Pós-graduação na Faculdade Integrada Souza Marques.

desenvolvido na Pós-graduação, fui contratada pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), em Quintino. Entre os anos de 2001 e 2002, atuei como Supervisora Pedagógica e Coordenadora de Projetos, o que me impulsionou a cursar uma nova Pós-graduação *Latu Sensu* em Psicopedagogia.³

Em 2003, ingressei em uma Pós-graduação *Latu Sensu*⁴, agora em História do Brasil. Fazia nove anos que estava formada e a necessidade de pesquisar e me atualizar fizeram buscar este novo caminho. Ao longo do curso, pude articular saberes e vivências trazidas das minhas experiências anteriores e desenvolvi uma pesquisa sobre o mundo do trabalho, tema do trabalho final de curso que resultaria no meu projeto de Mestrado.

Cursei o Mestrado de História pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/ 2005 - 2007), onde centrei minha pesquisa na área História, Cultura e Poder. Meu objeto e fonte de pesquisa foi o jornal *O Graphico*, que espelhava o pensamento de uma categoria operária do Rio de Janeiro – os gráficos cariocas – e que circulou na capital do país no início do século XX (1916 - 1919). A dissertação de mestrado intitulada “*O Graphico* – representações da vida e da sociedade do Brasil na Primeira República”, traz como proposta a análise do jornal operário a partir de questões sociais descritas por essa categoria de trabalhadores e, dentre elas destaco, o trabalho infantil, o papel feminino e a questão da escolarização não só da categoria, mas também da população da Cidade do Rio de Janeiro.

Em 2009, cheguei à Escola Municipal Orsina da Fonseca, localizada no bairro da Tijuca. No início das aulas, fui apresentada pela gestora da unidade escolar ao que ela chamou de “museu da escola”. Nesse momento, me deparo com documentos de criação da escola, fotografias, fontes de caráter oficial e particular e mobiliário escolar de fins do século XIX e da primeira metade do século XX, um verdadeiro universo de trajetórias e memórias que marcaram não só a história da instituição, fundada em 1877, como Instituto Profissional Feminino (IPF), mas também a vida das alunas, docentes e funcionários (as) que ali deixaram vestígios e marcas das suas histórias individuais. Foi assim que percebi estar diante de um fértil território de pesquisa no campo da História e da Educação.

A documentação encontrada acabaria por transformar-se no objeto e nas

³ A segunda Pós-graduação foi na Universidade Cândido Mendes.

⁴ A terceira Pós-graduação também cursei na Universidade Cândido Mendes.

fontes da presente pesquisa. O entrelaçamento de uma documentação tão variada, como boletins, fichas pessoais das alunas e professoras (es) ou trabalhos escolares, me possibilitou compreender como as meninas/moças, estudantes dessa instituição de ensino e docentes construíram suas trajetórias, tecendo relações e deixando marcas/indícios de histórias que abrem caminhos para um novo olhar acerca da construção da educação feminina em nosso país.

Em junho de 2010, participei de um processo seletivo para docente em Regime de Tempo Integral (RTI) na área de História do Brasil e Ensino de História, na Universidade Gama Filho (UGF). Ao longo de minha jornada profissional nessa instituição (2010 – 2014), acumulei conhecimento e experiências que auxiliaram essa nova etapa da minha vida profissional.

No final de 2010, minha atuação na escola foi interrompida pela criação de um programa chamado de Ginásio Experimental Carioca (GECs)⁵ e passando temporariamente a trabalhar em uma outra unidade escolar, mas, com o fechamento da UGF em janeiro de 2014, retorno à minha origem – a Escola Municipal Orsina da Fonseca – para atuar na Sala de Leitura.

Figura 1 - Alunas (os) higienizando parte da documentação do CMOF



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

⁵ A partir do ano de 2011, o Programa foi desenvolvido pela SME em parceria com o Instituto Trevo e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e, na primeira etapa de implantação, dez (10) escolas municipais foram escolhidas para virarem Ginásios Experimentais Cariocas (GECs). Ver: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/ginasios-que-contemplam-as-caracteristicas-da-juventude-atual/>, acesso em maio de 2023.

Em parceria com os colegas professores de História, dou andamento a consolidação da implantação do Centro de Memória Orsina da Fonseca (CMOF). A partir de 2018, com a eletiva intitulada “Revelando o passado”, montei uma equipe de alunos e alunas que realizam o trabalho de guarda e preservação do espaço sob minha orientação.

Todo este esforço e experiência contribuiu para o trabalho que se segue, uma tentativa de reconstruir uma parcela da história desta instituição e da trajetória educacional no Brasil.

A Escola: **espaço de difusão do espírito e da ordem social**

Em fins do século XIX e início do século XX, intensifica-se a preocupação com relação ao abandono das crianças e a instrução que deveriam receber, sendo o reflexo das mudanças que se faziam necessárias a um país que preconizava a necessidade de progredir e se transformar em moderno e civilizado. Para formar essas novas gerações, era preciso difundir ideias e conceitos de ordem, dar instruções para a desejada transformação e a difusão da moral, tudo muito bem pautado em um espírito de progresso e civilização. A instrução primária, muito mais do que ensinar a escrita, a leitura, a matemática e a religião, torna-se instrumento de controle político em relação às camadas pobres da sociedade, vistas como facilmente influenciadas em decorrência da sua “ignorância”⁶, além de serem vistas como um “elemento de desordem” para o Estado. Desta forma, para além de ensinar a ler e escrever, a escola passava a ter a função de difundir o espírito da ordem e disciplina social.

Reflexo das transformações que se faziam necessárias a um país que preconizava a necessidade de progredir e se transformar em moderno e civilizado, a escola deveria formar e determinar o papel social a ser desempenhado na sociedade. O modelo educacional espelhava as necessidades desta nova ordem, do “progresso” centrado na modernização da economia e na integralização do indivíduo no ideário de civilização e ordenamento social.

⁶ Ver: “Discurso inaugural da Escola Municipal de São Sebastião pelo Dr. Antonio Ferreira Vianna”. In: Revista *Instrução Publica*, de 16 de abril de 1872.

A identidade brasileira é apresentada através de uma nova leitura dos conceitos de cidadania, entendida como ponto definidor do ideal de nacionalidade. O cidadão passa a ser definido a partir de novos parâmetros, onde o elemento-chave passa a ser a participação política. E, diante dessa realidade, a escola é vista como a instituição de forja desse novo/nova cidadão/ cidadã. O ensino passa a reproduzir os ideais de nacionalidade, criando cidadãos/ cidadãs e os (as) hierarquizando de acordo com as necessidades do Estado. (Carvalho, 2007)

O ensino deveria ser mais técnico e menos acadêmico. Mas tinham também um lado democrático, na medida em que apontavam a educação elementar como um direito de todos e como parte essencial de uma sociedade industrial e igualitária. Num país de analfabetos, tal pregação apontava para um problema central na formação dos cidadãos. (Carvalho, 2007, p. 92)

Assim, o sistema educacional no início da República dividia a educação por classes, sexo-gênero e raça, como também pela condição social. Nesse quesito, a educação pública para os filhos e filhas das classes trabalhadoras, juntamente com a imprensa e os discursos médicos higienistas mediavam este processo de transformação moral da cidade que era vista como suja, doente, desordenada e imoral.

Nesse contexto, é que o papel da mulher assume uma maior importância enquanto reprodutora dos ideais no seio da família e do ensino. A proposta de profissionalização de meninas pobres, órfãs e desvalidas vem acompanhada por mudanças nas estruturas das escolas, o que nos leva a perceber que o olhar direcionado a essas instituições transformou-se e passou a ser relacionado a ideia de progresso da Nação. As mudanças nessas estruturas de ensino revelaram o papel das escolas/ institutos na construção da cidadania e, no caso em particular, o lugar a ser ocupado pelas mulheres neste reordenamento social. Acreditava-se que por meio da educação poderia se concretizar a ideia de uma Nação, que se alicerçava com base em um projeto de nacionalidade frente às transformações de uma “nova” sociedade, e precisava responder às demandas do processo de industrialização que o país estava iniciando.

No momento do advento da República, a questão do ensino público é retomada com mais ímpeto. O IPF, que fora criado em 1877, é, então, agregado ao novo conceito de escola pública, destinado a atender meninas órfãs, sendo a única instituição com caráter de internato que recebia meninas entre 08 e 18 anos, na

cidade.⁷ Em 1898, o Instituto transforma-se num modelo de educação para meninas e moças em decorrência de sua disciplina e organização que primavam pela rigidez. Segundo o Decreto N.º 838, de 20 de outubro de 1911, o Instituto surge com objetivos diferentes das escolas profissionais.⁸

A Escola surge por força do decreto n. 838, de 20 de outubro de 1911, que determina, entre outras coisas, a criação de uma rede de vinte escolas profissionais, das quais dez destinadas ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Dois anos depois, por força do decreto n. 912, de 10 de maio de 1913, do prefeito general Bento Ribeiro, seguindo a lógica da denominação dada às escolas primárias da época separadas para meninos e meninas, são criadas a “1ª Escola Profissional Feminina” e a “2ª Escola Profissional Feminina”, nos moldes do já existente Instituto Profissional Feminino, em regime de externato e devendo ser regida e dirigida por mulheres. (Bonato, 2008, p. 87)

Pela sua localização privilegiada, já que ficava no bairro da Tijuca, local de residência de uma elite econômica e de um grande comércio, o que levava à circulação de trabalhadores(as) das mais diversas categorias profissionais, o IPF passou a ser referência enquanto espaço de formação para meninas das classes mais populares e órfãs. Além disso, a maioria das que ali trabalhavam e estudavam puderam presenciar e receber as influências das transformações educacionais que a cidade do Rio de Janeiro viria a sofrer enquanto capital da República.

Toda essa ótica em relação ao modelo educacional estava ligada ao processo de modernização da sociedade associada à questão da industrialização, o que possibilitou a difusão de um discurso de integralização do indivíduo, vinculado ao ideário de civilização, progresso e ordenamento, construindo uma visão sobre o que deveria ser a formação profissional dessas jovens, a fim de atender às demandas do mundo do trabalho.

A proposta educacional pensada pelo Estado Republicano termina sendo impressa nos depoimentos que representantes das autoridades públicas e demais pessoas deixaram por conta das visitas feitas ao IPF. O Livro de Visitantes, criado

⁷ Cabe lembrar que em paralelo com esse projeto existiram as escolas profissionais femininas que não tinham caráter de internato.

⁸ Escolas e Institutos criados pelo Decreto N.º 838, de 20 de outubro de 1911 e que determinava entre outras coisas, a criação de uma rede de vinte escolas profissionais, das quais dez destinadas ao sexo masculino e dez ao sexo feminino. Disponível em: <https://ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/23211-lei-do-ensino-primario,-normal-e-profissional-decreto-n-838-de-20-de-outubro-de-1911.html>, Acesso em: maio 2023.

pela então diretora do instituto Evangelina Monteiro de Barros⁹, data de maio de 1899 e segue até o ano de 1982. Na sua grande maioria, os testemunhos apresentados exaltam os pontos-chaves idealizados para a construção de uma vida voltada para o progresso da Nação, tal são apresentados no discurso educacional ao longo das primeiras décadas da República brasileira. De forma bem articulada com o modelo pedagógico pensado nesse momento, a impressão deixada por Adelina Savart de Saint Brisson:¹⁰

Era natural a minha curiosidade ao transpor o limiar deste Instituto, cujo nome, laureado pela mais justa forma, echôa entre geraes aplausos no nosso meio pedagógico.
Em posto que grande fosse a expectativa, a realidade acaba de ultrapassar-se.

Em verdade, não sei o que mais admirar se a ordem e disciplina geraes (grifos nossos) ou o garbo e a espontânea alegria das alunas, **se o meticoloso asseio do Edifício, se a organização rigorosamente methodica de todos os serviços.** (grifos nossos)

São modêlos no gênero as secções dos diversos mistérios domésticos, e, de cujo aprendizado já se pode provar que existem. Habilíssimas profissionais, e as secções de flores, bordados, pinturas e artes, nos quaes os olhos atônitos do visitante deslumbra provas reais de aproveitamento das aprendizagens e de incentivo e gosto do pessoal.

Logo à entrada, depara-se o busto do ex-prefeito do Districto Federal - o general Serzedello Corrêa – cujos serviços, à modular Instituição eram credores dessa homenagem.

A mesma impressão de aplausos a administração empolgou-me durante toda a visita dando-me grato registro que exalto à mais alta competencia o trato mais fidalgar, faz-se a Ilustríssima Directora um acolhimento de que guardarei.

Adelina Savart de Saint Brisson
Rio, 6 de setembro de 1913.¹¹

A proposta de profissionalização das meninas veio acompanhada por

⁹ No final do século XIX Evangelina Monteiro de Barros era diretora de um colégio privado localizado no bairro da Tijuca. Foi nomeada pelo então diretor de Instrução Pública, Medeiros e Albuquerque, para assumir a direção do Instituto Profissional Feminino no ano de 1897 e logo depois se torna membro permanente do Conselho Superior de Instrução (1902 a 1906). MARQUES, Jucinato de S. *Os fios e os rastros da escolarização do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Tese de doutorado.

¹⁰ Adelina Savart de Saint Brisson intelectual, escritora e diretora do Jardim de Infância de Botafogo. Realizou a visita ao IPF meses após ser designado Instituto Profissionalizante Feminino Orsina da Fonseca. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1913, p. 05.

¹¹ *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1913, p. 05.

mudanças nas estruturas das escolas, o que nos leva a perceber que o olhar direcionado a essa instituição altera-se, fazendo com que esse espaço educacional se vincule ao ideário proposto para o “progresso da Nação”. As mudanças nas estruturas do ensino revelam o lugar diferenciado destinado ao papel de cada instituição escolar na construção da cidadania e, no caso em particular do Instituto Profissional Feminino, a sua função no enquadramento do lugar a ser ocupado pelas mulheres neste reordenamento social. Elas deveriam participar neste novo projeto de Nação, ocupando o seu posto como mãe, trabalhadora doméstica e guia para a formação da nova geração e de uma nova nação, como veremos no decorrer da nossa análise.

Paralelamente, entre os anos de 1910 e 1920, através de discursos médicos higienistas, de educadores e de políticos, circulam ideias pautadas nas necessidades de se edificar um espírito de nacionalidade, de unidade territorial, de pertencimento. Neste sentido, nomes como Sílvio Romero, Olavo Bilac, José Veríssimo, Monteiro Lobato, Afrânio Peixoto, Moncorvo Filho e Evaristo de Moraes¹² não deixaram de realçar a importância da educação da criança no processo de consolidação de uma nação moderna.

A intenção de criar no espírito da criança o sentimento nacional e o amor à

¹² Sílvio Romero (Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero), crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira, nasceu em Lagarto, SE, em 21 de abril de 1851, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 18 de julho de 1914. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/silvio-romero/biografia>, acesso em janeiro de 2024. Olavo Bilac (Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac), jornalista, poeta, inspetor de ensino, nasceu no Rio de Janeiro, RJ, em 16 de dezembro de 1865, e faleceu, na mesma cidade, em 28 de dezembro de 1918. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia>, acesso em janeiro de 2024. José Veríssimo (José Veríssimo Dias de Matos), jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário, nasceu em Óbidos, PA, em 8 de abril de 1857, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 2 de fevereiro de 1916. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo/biografia>, acesso em janeiro de 2024. José Bento Monteiro Lobato, advogado, jornalista e escritor nasceu em Taubaté (SP) no dia 18 de abril de 1882 e faleceu na capital paulista em 4 de julho de 1948. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LOBATO,%20Monteiro.pdf>, acesso em janeiro de 2024. Afrânio Peixoto (Júlio A. P.), médico legista, político, professor, crítico, ensaísta, romancista, historiador literário, nasceu em Lençóis, nas Lavras Diamantinas, BA, em 17 de dezembro de 1876, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 12 de janeiro de 1947. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia>, acesso em janeiro de 2024. Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo Filho nasceu em 1871, no Rio de Janeiro, e se formou em 1897 pela Faculdade Nacional de Medicina. Defensor da assistência médico-social à criança brasileira pobre, criou, em 1899, o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro*, instituição filantrópica e grande obra de Moncorvo Filho. Disponível em: https://www.sbp.com.br/a-sbp/gestao-atual/pessoas/?tx_cwperson_person%5Buid%5D=229, acesso em janeiro de 2024. Evaristo de Moraes (Antônio Evaristo de Moraes), advogado, professor e jornalista, nasceu na cidade do Rio de Janeiro 26 de outubro de 1871 e morreu na mesma cidade em 30 de junho de 1939. Disponível em: <https://andt.org.br/academicos/evaristo-de-moraes/>, acesso em janeiro de 2024.

pátria mobilizaram iniciativas que se assentaram na prerrogativa de que era mais duradouro e pertinente discipliná-lo pelo convencimento, prazer e educação do que pelo castigo e repressão. Para isto, estratégias foram defendidas e implementadas no sentido de transformar a escola e a educação em celeiros do futuro, fontes fecundas de inspiração da nacionalidade. (Câmara, 2010, p. 124)

Corroborando com essa visão, está o depoimento da senhora Evangelina Alvares de Azevedo Cruz, diretora da Escola Normal de Niterói e que junto com as suas alunas normalistas do 4º ano, em visita ao instituto pela segunda vez, termina por apresentar o trabalho profissional que está sendo desenvolvido nesse espaço. Um relato interessante desse depoimento encontra-se já nas suas últimas linhas, quando a diretora da escola normal afirma que sua narrativa acerca do instituto é feita de forma espontânea e sincera.

(...) este modelar estabelecimento de ensino em que a proficiência de sua digníssima Directora se revela **na ordem, na disciplina, na hygiene meticulosa observada em todas as dependências do edificio e nos modernos processos de adaptados em todas as aulas profissionais e de letras** (grifos nossos). Captiva da acolhida fidalga pela Directoria e professoras às minhas alunas e a mim dispensadas, vim espontaneamente aqui deixar um voto sincero pela felicidade e prosperidade do Instituto Orsina da Fonseca e da Sr.^a D. Evangelina Monteiro de Barros Pinheiro a expressão de sincera gratidão de

Evangelina Alvares de Azevedo Cruz
9 de outubro de 1915.¹³

Para esses profissionais, o espaço escolar seria o melhor local para se difundir propostas que primassem pelo fim dos conflitos sociais gerados, muitas das vezes, pela imposição de uma visão individualizada. Nesta ótica, os principais problemas enfrentados pelas nações surgiam no seio das relações e das realidades sociais vividas pela população em geral. A educação seria a grande ferramenta de vinculação de um conhecimento que precisava ser qualificado e difundido pelos adultos para as crianças e jovens, onde as gerações mais velhas passariam a exercer o papel de agentes de uma ação educativa.

Sobre essa nova tela surge a necessidade de estabelecer fronteiras entre “virtudes” e “vícios”, marcas que caracterizam a imagem da elite acerca da população mais pobre da cidade do Rio de Janeiro e que, segundo esta, precisa ser transformada “em prol do progresso e civilização da Nação”. Assim, as questões

¹³ *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1915, p. 06.

sociais ganham um lugar de destaque nos discursos, não apenas políticos, mas também jurídicos, médicos e urbanísticos, pois a governamentalidade¹⁴ e a educação dos corpos e do espaço social passam a promover a modernidade, que se encontrava atrelada à ideia de beleza, educação, limpeza, saúde e trabalho.

Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornam a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu o Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade. (Foucault, 2008, p. 292)

Nesse âmbito, o papel da mulher e mãe cresce. Como transmissora de valores da nova “civilidade” e mantenedora do lar, mulheres pobres, viúvas ou separadas passam a buscar espaços escolares que possibilitem às suas crianças uma vida segura. Ao analisar os documentos existentes nas pastas das meninas pobres e desvalidas que chegavam ao IPF, encontramos vários atestados de pobreza e solicitações de matrículas feitas, muitas das vezes, pelas progenitoras dessas meninas. Como no exemplo abaixo, onde a senhora Ludovina de Proença Vieira solicita o asilo de sua filha no Instituto:

Exmº Sr. Dr. Interventor do Districto Federal

Ludovina de Proença Vieira, casada ha muito separada de seu marido, tendo em sua companhia sua filha menor de nome Leonor, cujo sustento provêm, dado o seu estado de reconhecida pobreza, vem solicitar a V. Exa. Se digne autorisar a admissão da referida menor como interna do Instituto Orsina da Fonseca.

Confirmando a declaração acima junta o respectivo attestado de pobreza e demais certificados exigidos pelas formalidades legaes.

Nestes termos, P. Deferimento

Rio de Janeiro 30 de janeiro de 1933

Ludovina de Proença Vieira.¹⁵

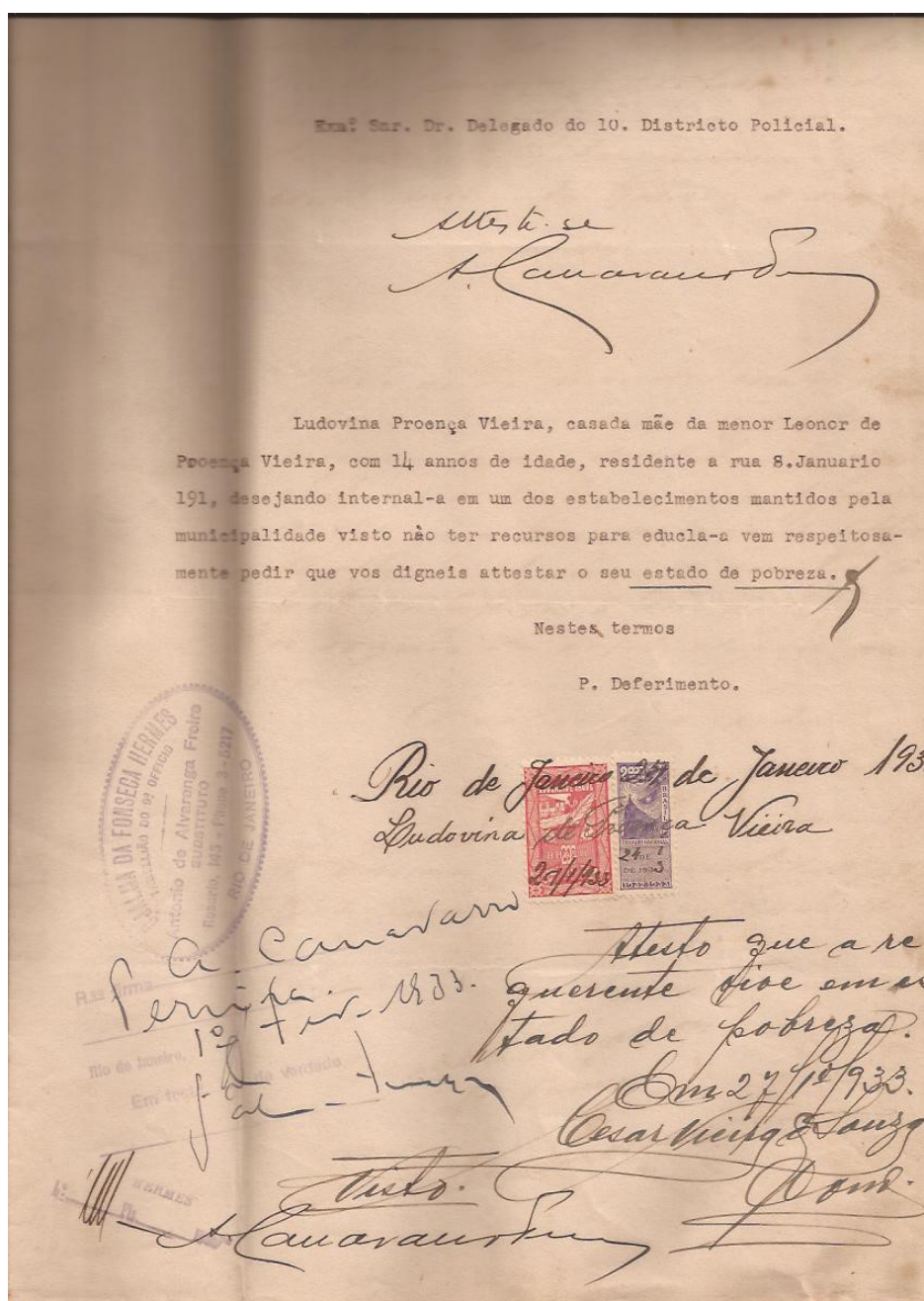
Muitas cartas como essas podem ser encontradas no Centro de Memória

¹⁴ Para M. Foucault a palavra governamentalidade pode ser entendida como o “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica de poder, que tem por alvo a população (...).” (Foucault, 2008, p. 291)

¹⁵ Atestado de pobreza da aluna Leonor de Proença Vieira, matriculada em maio de 1933 no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Pastas das Alunas. Ano: 1933.

Orsina da Fonseca, e junto a essa solicitação encontra-se o atestado de pobreza redigido pelo chefe de polícia do Distrito Federal, o documento de vacinação e a declaração da confissão religiosa da menina. Tais documentos aparecem anexados à pasta de documentos da aluna e respaldam o discurso sobre “educar-se na moralidade” e “ser útil” à sociedade, que costumavam ser justificativas empregadas no requerimento de matrícula nessa instituição.

Figura 1 - Atestado de pobreza da aluna Leonor de Proença Vieira



Fonte: Pasta da aluna Leonor de Proença Vieira, matriculada em maio de 1933 no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.

Figura 2 - Documentos da aluna Leonor de Proença Vieira

Modelo 1

DEPARTAMENTO NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA
SERVIÇO DE VACINAÇÃO ANTIVARIOLICA

Atestado provisório de vacinação.

O Sr. Leonor Vieira
de 14 idade, de cor B. natural de Brasil
residente Mr. Yammur n. 191
foi vacinado no dia 24 de Jan de 19 33
Número de vacinas: 2 no braço 19
O Vacinador Helio C. Camu
OBSERVAÇÃO - Este atestado vale por 8 dias tendo este prazo de validade ser subentendido pelo do atestado.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA GERAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Sr. Diretor da Escola Orsina da Fonseca

O abaixo assinado, representante legal do menor _____
Leonor de Proença Vieira, aluno dessa escola,
comunica-vos, para os devidos fins, que a sua confissão religiosa é Catholica
e que _____ deseja que o
referido menor frequente as aulas de religião.

Distrito Federal 4 de Fevereiro de 1936
Ludovina de Proença Vieira

[a]

[b]

Fonte: Pasta da aluna Leonor de Proença Vieira, matriculada em maio de 1933 no Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.

Legenda: [a] Atestado de vacinação

[b] Declaração de confissão religiosa

Essa prática acompanha o discurso dos pensadores sociais da época, presentes na faculdade de medicina, na câmara dos deputados e nos jornais que consideravam que os "(...) populares viviam em um estado anômico ou patológico na qual a relação entre os sexos se caracterizava pela desordem e pela promiscuidade, culminando com a desagregação da família" (Chalhoub, 2001, p. 172). Caberia ao Estado acionar estratégias governamentais de administração da população,

estabelecendo relações de poder entre as práticas e experiências educativas e o Estado, seja ele Monárquico ou Republicano, desde que defensor de um determinado ideal de “progresso” e “civildade”.

Desta forma, devemos compreender a emergência das Escolas do Imperador (CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2005, p. 19)¹⁶ e, posteriormente, das escolas profissionalizantes, assim como das difusas tentativas de institucionalização da educação gratuita no Brasil no final do Império e no início da República, como estratégias de uma biopolítica¹⁷ que tinha como objetivo gerir o corpo da população e os corpos dos indivíduos.

(...) a relação do poder com o sujeito, ou melhor com o indivíduo, não deve ser simplesmente essa forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de identidade biológica que deve ser levada em consideração, se queremos, precisamente, utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos. (Castro, 2009, p. 59)

Logo, a escola e a disciplina escolar que permite a normalização dos corpos e mentes, também possa ser definida como um método de controle da sociedade. No caso do IPF e nomeadamente do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF) a partir de 1912 essa necessidade de controle estava espelhada em todas as suas atividades, desde as concepções pedagógicas, grades curriculares, uniformes e até na organização do espaço escolar.

De fato, essa ordenação da vida, do tempo e do espaço transporta para o dia a dia da escola um ideal de ordem a ser experimentada por toda a sociedade. As listas de presença, a chamada para a entrada e o canto do Hino Nacional, a postura e a própria vestimenta das professoras, disfarçadas, mas não anuladas pelos

¹⁶ Cabe lembrar que as escolas públicas no período imperial eram nomeadas a partir da freguesia e da igreja católica em que era alocada. Assim, nascem as seguintes escolas denominadas de “Escolas do Imperador”: Escola da freguesia de Sant’Anna (Escola São Sebastião); Escola da freguesia de Nossa Senhora da Glória (Escola José de Alencar); Escola da freguesia de Santa Rita (Escola José Bonifácio); Escola da freguesia de São Cristóvão (Escola Gonçalves Dias); Escola da freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho (Escola Orsina da Fonseca); Escola da freguesia de São José (Escola São José); Escola da freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Gávea (Escola Luiz Delfino); Escola da freguesia de Sant’Anna (Escola Rivadavia Corrêa).

¹⁷ Na visão de Foucault a biopolítica, a partir do século XVIII, é a forma que se utilizou para racionalizar os problemas presentes na prática governamental em relação aos fenômenos que se encontram dentro dos espaços viventes da população, como a natalidade, a raça, a saúde, a higiene e a educação. (Castro, 2009, pp. 59 – 60)

jalecos, revelam um cotidiano em constante movimento, pautado em jogos políticos, que devem ser marcados por “uma ordem de distribuição que configura posições instantâneas e de estabilidade” (Certeau, 2008, p. 201), perceptíveis nas fotografias dos corpos que ali trabalham e que são observados, não apenas pelas alunas, mas também pelo governo e a sociedade em geral.

Como na imagem abaixo, que remonta ao corpo docente em 1917, podemos observar como os corpos que são retratados encontram-se espelhando uma dada ordem social construída pelo Estado brasileiro na Primeira República. Ao analisar o posicionamento dos corpos fotografados, podemos perceber a construção de uma dada hierarquia, pois as mulheres e homens que estão em primeiro plano são mais velhas (os) em relação as (os) outras (os) que se encontram na foto. Identificamos a presença de dois meninos (um branco e um negro) no meio das meninas mais velhas e próximos aos outros docentes e funcionários do IPFOF.

Figura 3 - Corpo docente e outros servidores do IPFOF em 1917



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano escolar. Ano: 1917.

A premissa que permeia a presente análise é que o IPFOF é o espelho do feminino pensado, elaborado e sustentado pelo Estado e pela elite da sociedade no período tratado. A instituição passa a ser a formadora, mas também difunde a imagem que a sociedade deve ter e perceber do papel da mulher, em especial, das mulheres pobres do Rio de Janeiro.

Na direção oposta, mas complementar à premissa apresentada, o trabalho busca dar visibilidade às alunas, às docentes e a todos e todas que fazem parte do universo que constituiu o instituto, tentando compreender como as transformações e os valores da sociedade de então foram refletidas nos comportamentos concretos impostos pela instituição.

As informações do cotidiano dessas meninas e moças, que ali chegam na condição de órfãs e passam, no dia a dia, a serem educadas a partir de um padrão determinado, revelam as diretrizes de uma formação voltada para o mundo do trabalho, onde a valorização da educação, a preocupação com a saúde e a higiene são pontos fundamentais para a formação de jovens prontas para atender as demandas sociais.

Como num grande quebra-cabeça, onde cada peça se encaixa em um determinado local, os fatos históricos precisam ser integrados para comporem “a” ou “as” imagens de uma dada sociedade. Ao optar por fazer uma história que analisa a vida das pessoas comuns, terminamos por nos debruçar sobre as mais diversas experiências sociais que passaram a ser o fio condutor de nossa pesquisa. No nosso caso, a análise do acervo documental no CMOF, nos permitiu compreender o universo escolar como algo forjado/ construído pela sociedade e que termina por difundir e concretizar seus projetos políticos e sociais.

A pesquisa é delimitada temporalmente entre os anos de 1915 e 1945. A escolha dessa periodização ocorre em função do acervo documental existente no CMOF e na seleção dos arquivos alunas e docentes que se encontram presentes nessa pesquisa. A relevância desse trabalho possui um duplo sentido: o primeiro é o de resgatar o processo de formação das alunas e a trajetória de professoras, que figuram como nosso objeto de estudo e que tiveram um papel relevante na trajetória da história da educação carioca; o segundo, o conhecimento do percurso educacional dessa instituição que ao longo dos anos consegue se reinterpretar.

A dimensão dessa pesquisa baliza-se em trabalhos no campo da História Social e da História da Educação que, voltados para o estudo das relações entre

Estado e Sociedade, possibilitam o repensar dos vínculos forjados entre a elaboração de um determinado ideal de cidadania e os sistemas de ensino. Essas pesquisas permitiram uma melhor compreensão da função desempenhada pela escola na elaboração das identidades sociais, na construção da memória coletiva e na reprodução/ transformação das relações de poder.

Tendo em conta a relação que é estabelecida entre o Estado e a Educação e o papel de controle que o primeiro exerce nas instituições escolares, nomeadamente no caso tratado, temos que reportar algumas considerações desenvolvidas no século XX acerca da relação poder e sociedade.

Em primeiro lugar, a definição da escola como aparelho de controle remonta aos estudos de Gramsci. Para este pensador italiano, o Estado vê na escola um instrumento de normatização da sociedade em conjunto com outras normas governamentais imbuídas de agir sobre a população, conhecendo-a para melhor controlá-la, hierarquizá-la, distribuindo-a em suas funções sociais escalonadas e classificadas (Gonçalves; Freitas; Rostas, 2016).¹⁸ Na sua busca pela hegemonia e consequente controle social, o Estado tem nas instituições de ensino a sua grande arma:

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar no problema da educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalista. (Gramsci, 1999, pp. 95 e 96).

Autores posteriores como Althusser, trabalhando a questão da escola como aparelho ideológico de reprodução do Estado, ou Foucault, considerando o Estado como o controlador do corpo, não só da sociedade, mas do indivíduo, atualizam o problema da relação poder, educação e sociedade. Um estudo recente acerca da relação entre a escola e o poder, seguindo as colocações de Althusser, caracteriza a função da escola como este aparelho reprodutor da ideologia dominante:

A escola, de modo opaco, é a base da aprendizagem disseminada pela ideologia, é nela onde se colocam todas as crianças de classes sociais distintas, durante os anos mais vulneráveis da infância, e ensinam-lhes a ideologia dominante. Isso acontece através dos saberes práticos: línguas,

¹⁸ Na área da educação e no Brasil são diversos os trabalhos que partem dos princípios de Gramsci para analisar o papel da escola.

cálculos, história, ciências, literatura, ou simplesmente empurrando a ideologia dominante em seu estado mais puro: moral, instrução cívica e doutrinação político-religiosa. (Fofano, 2021).

No caso de uma escola como o Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca, a premissa de Michel Foucault acerca da função reguladora do Estado assume um lugar de destaque. Considera-se, portanto, que o Estado, como fonte destas normas e personificação do poder é o responsável pela normalização de um cotidiano, traçando imagens do que aprova como a conduta ideal dos seus cidadãos/cidadãs, definindo os parâmetros que passam a reger as relações entre os que ali vivem. Todos os aspectos da vida social estão permeados de diretrizes que acabam por determinar padrões, como é o caso da sua própria sexualidade e o papel que podem desempenhar na sociedade (Foucault, 2014).

Foucault não aprofundou a questão de gênero, mas ao colocar a família e a escola como bases fundamentais para a entronização de regras de poder, colocou em evidência o papel da mulher (Foucault, 2005). Neste sentido, e considerando a natureza da documentação tratada, o acervo de uma escola voltada a educação das mulheres na virada do século XIX para o século XX e nas primeiras décadas deste último, é de suma importância para a história do papel das mulheres neste período. Não sendo historiador, não contextualizou a evolução do feminino, mas criou condições para pensar "(...) o modo pelo qual o corpo se tornou componente essencial para a operação de relações de poder na sociedade moderna" (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 12).

Nesta perspectiva construtivista de uma sexualidade normatizada, que busca desnaturalizá-la enquanto objeto de prática e desejo, insere-se a metodologia desta pesquisa que entende a subjetividade feminina como algo que é fabricado de acordo com a cultura e suas práticas sociais, na qual a escola é um elemento fundamental (Foucault, 2008, p. 281). O gênero surge assim no universo da análise como elemento fundamental para a compreensão da relação poder e sociedade.

Um outro pressuposto de Foucault que utilizamos na nossa análise é o da uma estatização do biológico, uma tomada do Poder sobre o homem enquanto ser vivo (Foucault, 2000, p. 285-286). Para ele, a formalização do Estado gera uma preocupação com o gerenciamento do corpo social, com a vida deste corpo social. Assim sendo, o poder exerce sobre a população uma disciplina que, à medida que o Estado se torna mais complexo, transita para um biopoder (Foucault, 2014), ou seja,

aquele que controla o tempo usado por aqueles que fazem parte da sociedade submetida àquele poder:

(...) o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior 'adestrar'; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor.

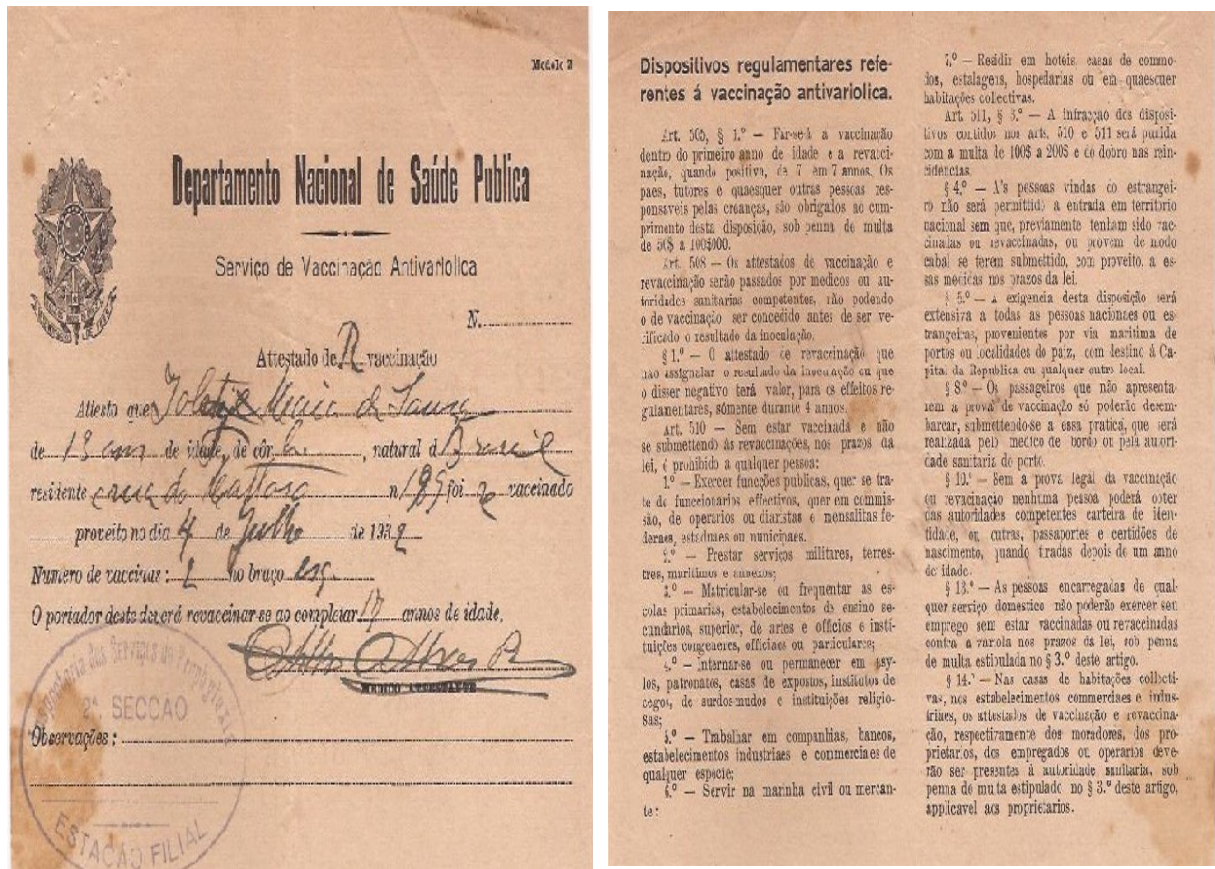
(...). O próprio edifício da escola deveria ser um aparelho de vigiar; os quartos eram repartidos ao longo de um corredor como uma série de pequenas celas; a intervalos regulares (...) (Foucault, 2014, pp. 166 – 167).

Neste sentido, ao nosso ver, as Escolas Femininas desenvolvem modelos de comportamento e de controle sobre o corpo, espelhado na definição de tarefas, na atribuição de determinados exercícios físicos, “adequados” à constituição feminina” e a regulação da moral e higiene e como meio de impedir a proliferação de doenças como a sífilis ou a tuberculose.

É sobre a vida da população e do corpo que ocorrem os procedimentos de normalização que são estudados a partir das diversas instituições como escola, família, exército e os diversos saberes sobre o homem tal como a medicina.

Daí a proliferação das inúmeras estratégias de controle e vigilância da sociedade que possuem na trilogia escola-medicina e justiça o ponto de partida para a formação das chamadas “subjetividades dóceis”, que possibilitam não só a dominação do espaço, mas do próprio corpo, a fim de que este possa ser “transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2005, p. 118). Dentro das pastas das meninas encontramos o atestado de vacinação expedido pelo Departamento Nacional de Saúde Pública, documento exigido para as matrículas das meninas no Instituto.

Figura 4 - Atestado e dispositivos de vacinação contra a varíola da aluna Yolete Maria de Souza



[a]

[b]

Fonte: Pasta aluna Yolete Maria de Souza, matriculada em julho de 1933, no IPFOF. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Pasta das Alunas.

Legenda: [a] Frente do documento de vacinação
[b] Verso do documento de vacinação

Por outro lado, o “espaço físico” também traduz estratégias de controle e revela a ordenação pretendida para o exercício do poder. O próprio Foucault já afirmava sobre a necessidade do estudo espacial como uma forma de leitura da sociedade, destacando a importância de uma “história dos espaços”, onde a “fixação espacial” seria o ponto de partida para uma nova visão da história de um local ou instituição (Foucault, 2008, p. 212). Na verdade:

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando (Wolff, 1996, p. 105).

No caso do IFPOF, estas estratégias de controle podem ser evidenciadas na ordenação do espaço físico, como a separação entre zonas de aula e áreas das oficinas, na documentação das suas atividades, como a carga horária de cada disciplina ou as normas que ditavam os uniformes ou a conduta das alunas. Cada ficha que constava no seu arquivo, quer das alunas, quer, também, das (os) funcionárias (os) revelam este “vigiar” sobre o indivíduo, numa busca incessante pela normatização da conduta e da própria imagem da instituição.

Assim sendo, como espaço de “reprodução” de ideologias e de controle, a escola traduz a dinâmica da sociedade na qual se insere, revelando conceitos e ideias da sua estrutura política e social, definidas a partir da forma pela qual encara a participação cívica do indivíduo nos processos decisórios. A inserção social e participação cívica são conceitos que medeiam à prática do ensino, estimulando o debate em sociedades mais abertas e propensas às mudanças (Enguita, 2007).

A constatação dos vínculos entre o poder e o sistema educativo leva a inquirição dos mecanismos legais que regulam as instituições de ensino. No caso tratado, foi necessário, no levantamento de dados, o recurso à legislação acerca do instituto e das políticas educacionais existentes e dos respectivos impactos, os artigos relativos ao tema em jornais e revistas especializadas e demais fontes, a fim de constatar nos debates dos projetos políticos e educacionais que foram surgindo a forma pela qual a sociedade entronizava os conceitos estabelecidos pelo poder, identificando o papel social destinado ao IPFOF.

Parte desses documentos foram encontrados no *site* da Hemeroteca da Biblioteca Nacional, que possui uma coleção diária e completa da legislação e de vários jornais que circularam ao longo do período proposto na pesquisa, como também a visita a outros espaços tais como Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa e o Arquivo Público da Cidade do Rio de Janeiro. Foi necessário realizar um levantamento das resoluções e decretos que regulamentavam o cotidiano pedagógico da escola, como também de fotografias e todo material elaborado, tais como planejamentos, livros didáticos, cadernos pedagógicos, entre outros documentos que estejam vinculados à proposta da pesquisa.

Os trabalhos mais recentes na área da Educação também permitiram uma melhor compreensão da função desempenhada pela escola na elaboração das identidades sociais, na construção da memória coletiva e na reprodução/ transformação das relações de poder (Fernandes, 1991). A escola deixa de ser

considerada apenas um local onde se “ensina e aprende”, passando a configurar-se em um espaço onde se confrontam interesses sociais, econômicos, políticos e culturais antagônicos (Fourquin, 1993). Ela é entendida como um dos alicerces do tecido social, imprescindível no que tange à elaboração, à construção e à manutenção da macroestrutura da qual faz parte.

Torna-se claro que tais abordagens implicam em um novo tipo de diálogo interdisciplinar, envolvendo as mais diferentes áreas das ciências humanas e fomentando a abertura de estudos onde História, Educação e Ciências Sociais se entrecruzam constantemente. Logo, recorrer aos conhecimentos baseados na sociologia do currículo, viabiliza ao (a) pesquisador (a) da História da Educação subsídios para compreensão das diferentes perspectivas educacionais, através das suas práticas, além de permitir conhecer os modelos de organização criados para atender uma dada ordem social (Monteiro, 2007).

É importante enfatizar que ao fazermos pesquisas sobre os currículos escolares numa perspectiva histórica, num determinado recorte temporal, não podemos entendê-los como fixos e rígidos, mas sim como um dos componentes sociais, culturais e históricos, que sofrem transformações e flutuações. O currículo de uma instituição nunca será igual ao de outra, pois são constituídos por vários aspectos do ambiente de cada escola, possibilitando assim várias aprendizagens sociais e culturais relevantes. (Sepulveda, 2020, p. 18)

A ação educativa deve, então, ser encarada como um processo social no qual as estratégias das políticas educacionais estão marcadas por questões sociais condicionadas pelo momento e espaço social. Assim sendo, os currículos são forjados de acordo com o seu tempo e o espaço para o qual foram criados (Oliveira, 2012). As pesquisas sobre currículos numa perspectiva histórica, segundo Silva (2008, pp. 7- 8), antes de tudo, precisa nos ajudar a ver o:

(...) conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações. O currículo como tal como o conhecemos atualmente não foi estabelecido, de uma vez por todas, em algum ponto privilegiado do passado. Ele está em constante fluxo e transformação. De forma igualmente importante e relacionada, é preciso não interpretar o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a formas melhores e mais adequadas. Uma análise histórica de currículo deveria, em vez disto, tentar captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas. Uma tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, através da história, podem ter sido atribuídos às mesmas palavras, desconfiando dos relatos que tendem a atribuir as

palavras e conceitos, como educação, escola disciplina (...) significados fixos e permanentes. No contexto da história do currículo é preciso desconfiar particularmente da tentação de atribuir significado e conteúdos fixos a disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome. (Silva, 2008, pp. 7 - 8)

Neste quadro, o estudo da realidade escolar está diretamente relacionado com o contexto histórico em que ele se desenrola (Morgado, 2005). Tais perspectivas estão presentes nas pesquisas mais recentes acerca da história da educação e as suas relações com o poder. No nosso caso, a análise do acervo documental no Centro de Memória Orsina da Fonseca, nos permitiu compreender o universo escolar como algo forjado/ construído pela sociedade e que termina por difundir e concretizar seus projetos políticos e sociais.

A análise desses documentos existentes no “arquivo morto” da Escola Municipal Orsina da Fonseca, localizada no município do Rio de Janeiro, nos remete ao passado de um país onde meninas órfãs e pobres, as (os) suas/ seus professoras (es) e funcionárias (os) estavam submetidos às regras de uma sociedade hierárquica e fechada.

Esses atores sociais passam a ganhar voz e vez quando encontramos nos arquivos da escola: leis, decretos, regimentos internos, programas, grades curriculares, fichas de matrícula de ex-alunas, fichas de ex-professores e funcionários que nos possibilitaram reconstituir parte daquele passado desconhecido. Assim, passamos a perceber e a entender que o universo desse “pequeno grupo” era muito mais amplo e terminava por influenciar não apenas a vida deles como também de outras pessoas.

Logo, um emaranhado de dados passa a fazer sentido, apesar das muitas peças isoladas, aparentemente inúteis ou estranhas, que insistem em nos desafiar. Álbuns de formatura, fotografias de antigos professores e alunas, diplomas, boletins, relicários, revistas, postais, enfim, todo um acervo que foi conservado durante décadas e que agora passa a ter um valor inestimável.

Para Roger Chartier, toda essa documentação pode ser considerada reflexo do mundo social que a produziu, reproduzindo práticas e estratégias que legitimam um projeto, justificam escolhas ou posições de poder (Chartier, 1990). Elas traduzem uma das formas possíveis de se ler uma sociedade, onde o objetivo é perceber a identidade do seu produtor e as condições de sua produção, sendo toda a fonte uma representação historicamente determinada de práticas sociais, políticas e

econômicas. Podemos citar como exemplo desta representação e reprodução das identidades definidas a revista *Colmeia*¹⁹, que no seu título já traduz um universo de valores de trabalho e ação comum e, especialmente, nos Relicário das Alunas, onde as discentes traçam as suas considerações a respeito da vida na escola e perspectivas futuras ditadas pela sua origem e condição feminina, além de receberem conselhos de suas mães, professoras, colegas e amigas sobre como devem trilhar seu futuro.

Paralelamente, para a compreensão dos textos escritos, a análise de discurso torna-se fundamental no entendimento do dito e dos interditos dos textos. As atribuições delegadas ao elemento feminino, quer como discente ou como docente, o seu papel ou a falta de papel na sociedade transparece nos textos analisados (Orlandi, 1999). A questão é sobretudo desvendar o significado que marca a intertextualidade dos documentos considerados e que os transformam numa mesma peça a ser analisada e decodificada:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas (...) (Orlandi, 1988, p. 11).

Na documentação do IPFOF os ditos e os não ditos descortinam o papel da mulher, revela o lugar que lhe é oferecido pela sociedade, a instituição escolar e o Estado na primeira metade do século XX. Diversas análises da historiografia que ultrapassam o universo da escola e do ensino evidenciam a evolução da participação feminina em vários momentos históricos no Brasil. (Soihet, 1989).

(...) havia também aquelas que exigiram uma educação qualificada não em nome da sua responsabilidade familiar, mas porque consideravam-se tão capazes “como o homem para o estudo das ciências”, apesar da constante repetição contrária; afirmavam, inclusive a existência de mulheres superiores a muitos homens cientistas; e que escreveram trabalhos que são citados por médicos insígnies. A profissionalização como fruto da instrução era apontada como uma necessidade (...) (Soihet, 1989, p. 98).

¹⁹ A Revista *Colmeia* foi editada e publicada na Escola Técnica Secundária Orsina da Fonseca, pelas alunas do internato. Trazia como lema: “De Deus vem o bem e das abelhas o mel”. Só existiram 02 publicações entre os meses de outubro e novembro do referido ano. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1935.

Paralelamente ao uso do documento escrito, temos o recurso à análise da imagem. A proposta é a realização de uma análise intrínseca ou de conteúdo do material fotográfico de forma a fornecer informações acerca dos valores que são captados pela lente do fotógrafo e revelados em termos da disposição dos personagens e dos objetos na imagem. Desta forma, cada fotografia presente no arquivo do Instituto revela o valor dado ao personagem que está enquadrado na imagem, o seu lugar na hierarquia da instituição e o papel da instituição e dos seus membros na sociedade do período no qual foi produzido o registro fotográfico. (Lacerda; Silva, 2018).

Guacira Lopes Louro chama a atenção para as diferenças previstas na educação de mulheres e de homens. Diferenças que se fazem de acordo com modelos, ideais, imagens que as diferentes classes, raças, religiões etc., têm sobre mulher e sobre homem. Tendo como foco de análise uma escola técnica para mulheres no Rio Grande do Sul, ela afirma:

É necessário lembrar que há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeçaria, decoradora etc.; proporcionada pela instituição, representava o acréscimo de importantes dotes, que iriam valorizar essas moças no “mercado de casamento” (Louro; Mayer, 1993).

Desta forma, a emergência da categoria de gênero recoloca a questão, tornar-se *sujeito* como ponto de partida para pensar o feminino e o masculino. Opondo-se a uma postura essencialista e universalista, os estudos que levam em consideração a noção de gênero visam “(...) descartar alusões a um atavismo biológico para explicar as feições que o feminino e o masculino assumem em múltiplas culturas” (Heilborn, 2004, p. 19).

Nesse sentido, o conceito de gênero vem a corroborar a compreensão desse instituto feminino como instituição representativa dos discursos sociais da época e que vão buscar, por meio da disciplina escolar e do trabalho, diminuir o “estado patológico” em que se encontrava a classe trabalhadora. É no interior dessas instituições, por meio dos seus currículos e de suas práticas educativas e laborais que vemos ser engendradas as normas de masculinidade e feminilidade. Cabe lembrar que gênero significa o saber sobre as diferenças sexuais. Este saber é produzido cultural e historicamente, por isso, ele é relativo.

Ao travar um diálogo interdisciplinar, o estudo de gênero possibilita a recuperação de manifestações passadas e vividas de forma coletiva ou individual, não apenas de mulheres como também de homens, focando na questão de que a sociedade é construída historicamente. E, nessa construção, as experiências femininas e masculinas surgem em condições específicas. Assim, perceber as diferenças sexuais a partir de construções culturais, históricas, educacionais e linguísticas nos permite perceber as relações de poder, não apenas de um ponto fixo.

Diante deste quadro é que podemos inserir o presente estudo e a sua particular importância enquanto determinante de um lugar de gênero na sociedade de então. A análise da estrutura do IPFOF, da hierarquia interna dos seus integrantes, da sua grade curricular básica e das suas atividades indicam o seu papel de fornecer uma “inclusão” específica criada para as mulheres pobres na sociedade de então. A preparação para o mundo do trabalho é o objetivo que complementa a imagem da mulher de “bons costumes”, de “vida regrada” e destinada a servir como doméstica, esposa e mãe.

As meninas que ali chegavam tinham aulas de artes domésticas, bordado, chapelaria, culinária e instruções básicas dos seus deveres enquanto mulheres, mães e donas de casa. Os lucros dos produtos que eram confeccionados pelas alunas possuíam dois destinos: uma parte ficava na caixa da escola, para a compra de material para as oficinas de artes manuais, e o restante era enviado à família das meninas, que deveriam guardar o dinheiro para quando elas completassem 18 anos, momento em que saíam da escola e começavam sua vida no mercado de trabalho.

Espelho de valores, instituição formadora e reprodutora de uma imagem do feminino, o Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca sinaliza na sua documentação os meandros da sua “missão” e da intenção de controle do elemento feminino e da sua capacidade de ação. Paralelamente, a sua documentação deixa transparecer também a forma pela qual tais valores eram incorporados pelos que ali trabalhavam ou estudavam. Um mundo escolar que reproduzia e buscava delinear os valores de uma época.

O trabalho encontra-se organizado em três (03) capítulos distintos. O primeiro capítulo intitulado **EDUCAR E CONTROLAR: EDUCAÇÃO E AUTORIDADE**, traz a trajetória educacional brasileira, desde a criação do Brasil enquanto nação até o momento da criação do IPF, passando pelas transformações educacionais –

reformas e legislações - e políticas que esse espaço educacional vai vivenciar até o ano de 1945.

O capítulo seguinte intitulado **O INSTITUTO ORSINA DA FONSECA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A EXALTAÇÃO CÍVICA**, vai tratar do modelo educacional construído na Primeira República e como esse será redimensionado no governo de Getúlio Vargas²⁰ (1915 – 1945). Nesse capítulo, a proposta é analisar as formas de controle instituídos pelo Estado para a população são vistos, aplicados e difundidos dentro do espaço do agora Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (IPFOF). Para tal, a análise de documentação escrita e fotográfica, presente no acervo do CMOF da Escola Municipal Orsina da Fonseca – foi fundamental para sua redação.

O terceiro capítulo, **PROFESSORAS E ALUNAS A SERVIÇO DA “NAÇÃO”**, resgata a trajetória e o papel de alguns profissionais que atuaram nesse espaço educacional e traz consigo as contribuições de mulheres que se encontravam à frente de um processo educacional para formar meninas e moças, além de trazer a público o trilhar dessas meninas e moças que estudaram no IPFOF durante os anos de 1915 – 1945. Documentos como relicários, fotografias, a revista *Colmeia* e as pastas de alunas terminam por revelar o cotidiano desse espaço educacional.

Por fim, devo acrescentar que acredito na relevância desse trabalho de pesquisa em duplo sentido: primeiramente para conhecer a luta de mulheres trabalhadoras por seus direitos políticos e sociais, em que o liberalismo se impunha de maneira excludente e, não menos importante, resgatar a trajetória de um espaço educacional que começou a ser pensado ainda no Império e que atravessou o tempo, viveu as transformações políticas, sociais, educacionais e culturais, não só da Cidade do Rio de Janeiro mas também de nosso país.

²⁰ Getúlio Dornelles Vargas nasceu em São Borja (RS) no dia 19 de abril de 1882 e morre no Rio de Janeiro – capital em 24 de agosto de 1954. Em 1898, decidiu seguir carreira militar, solicitando matrícula na Escola Preparatória e de Tática de Rio Pardo (RS). Ingressou na Faculdade de Direito de Porto Alegre, em março de 1904. Vargas começou a trilhar o caminho da política gaúcha em 1906, ao ser escolhido orador dos estudantes na homenagem prestada ao presidente eleito Afonso Pena, quando de sua visita a Porto Alegre. Em 1907, ingressou efetivamente na política partidária republicana. Em março de 1909, Vargas foi eleito à Assembleia dos Representantes na legenda do Partido Republicano Riograndense. Em 15 de novembro de 1926, Washington Luís assumiu a presidência, empossando Vargas no Ministério da Fazenda. Em 25 de janeiro de 1928, Getúlio assumiu a presidência do Rio Grande do Sul. Líder da Revolução de 1930 e indicado para governar o Brasil de forma provisória. Contudo, seu governo estende-se até 1945. Sendo eleito novamente em outubro de 1950 para o cargo de presidente da nação brasileira. Disponível em: <https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>, acesso em janeiro de 2024.

1 EDUCAR E CONTROLAR: EDUCAÇÃO E AUTORIDADE

1.1 A educação num tempo de mudanças

Ao longo do reinado do Imperador D. Pedro II,²¹ o país passou por significativas mudanças decorrentes do avanço do movimento abolicionista e do crescimento econômico, que necessitava do fim da escravidão para incrementar reais condições para o desenvolvimento do capitalismo, tendo como marco o ano de 1870, quando se tem a promulgação da Lei do Ventre Livre, o aumento da chegada de imigrantes ao país, a intensificação do movimento abolicionista, o crescimento da urbanização e do processo de industrialização.

Nesse momento, era perceptível uma sociedade imperial estratificada em “três mundos”: o mundo do governo, retratado pela boa sociedade (Estado e casa), o mundo da desordem, onde encontrava-se a população livre e pobre (a rua) e o mundo do trabalho, onde a mão de obra escrava era predominante (Mattos, 1994, pp. 117-125). Assim, para garantir a organização desses “mundos” e assegurar um modelo social sustentado na ideia de progresso, ordem e civilização a “boa sociedade”, foi difundido um discurso pautado na perspectiva de que o imperador precisava ter um Estado forte e centralizador.

Logo, a prosperidade econômica, motivada pela economia cafeeira de exportação, incentivava o crescimento urbano e criava uma diversidade maior entre os grupos sociais na sociedade brasileira. Os grupos dominantes estavam dispersos em regiões específicas. No Rio de Janeiro e São Paulo, o domínio era dos fazendeiros de café, no Nordeste, o comando era dos senhores de engenho de cana de açúcar, já no Rio Grande do Sul, temos a dominância política e econômica do grupo dos pecuaristas. Todos esses grupos influenciavam as decisões nacionais.

A todas essas transformações, (...), da estrutura econômica e política do Brasil (...), correspondem naturalmente profundas modificações sociais –

²¹ Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Leocádio Miguel Gabriel Rafael Gonzaga de Bragança e Áustria – Pedro II, o Magnânimo – nasceu no Rio de Janeiro e foi o segundo e último imperador do Brasil. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/guerra-do-paraguai/os-personagens/dom-pedro-ii/>, acesso em janeiro de 2024.

relações de classe e categorias sociais, sua psicologia e modos de vida. A sociedade brasileira adquire um tom inteiramente novo e bem diverso do que fora na colônia. A elevação do padrão de existência (pelo menos nas classes superiores e em certas camadas médias), fruto do progresso econômico; o desenvolvimento da cultura intelectual; um ritmo de vida mais acorde com o momento internacional; (...). (Júnior, 1980, p. 199).

Como consequência da prosperidade alcançada, a fisionomia das cidades mudou. As áreas centrais foram remodeladas e saneadas. Nas regiões onde o café dominava, o fazendeiro construía palacetes nas cidades, investia em comércio, bancos e indústrias.

A economia cafeeira estimulou ainda os setores comercial e bancário, bem como promoveu gradativamente a integração do mercado interno nacional. Esse desenvolvimento foi particularmente acelerado após 1888 graças a três fatores principais: com a abolição da escravidão o governo imperial liberou créditos para a lavoura e adotou uma política emissora mais flexível que, ao lado da enorme safra cafeeira e da entrada de capitais estrangeiros, provocou uma euforia nos negócios. Somente no Rio de Janeiro havia, em 1889, 14 bancos, 26 empresas industriais, 4 de estradas de ferro, 3 de navegação, 2 agrícolas e 10 diversas, que mobilizavam um capital de aproximadamente 318 mil contos. (Neto, 2003, p. 209 - 211)

A burguesia urbana e rural enriquecia-se e consolidava-se em detrimento das péssimas condições de vida do operariado fabril, da construção civil e das empresas do setor de serviços públicos e privados. O desenvolvimento brasileiro era desigual com uma grande parte da população pobre e rural (Carone, 1984).

Na segunda metade do século XIX, inúmeros debates políticos sobre a questão da reestruturação do sistema de ensino formal ocorreram no Brasil, visto que uma parcela da população livre não possuía as condições mínimas necessárias para o exercício das atividades requeridas pelo ímpeto de modernização da economia. O mercado da mão de obra estava restrito, e o trabalhador "(...) dependia dos grandes proprietários para morar, trabalhar e defender-se contra o arbítrio do governo e de outros proprietários" (Carvalho, 2007, p. 21). Neste quadro, a escolarização deveria agir no sentido de treinar trabalhadores, mas também romper com os poderes locais, transmitindo valores da nova Nação e do seu sentido de cidadania e nacionalidade (Carvalho, 2007).

Até então, e diante do isolamento sofrido pela maior parte da população livre, o modelo de educação básica pôs de lado sua funcionalidade política, entendida aqui como sendo a preparação da população para o exercício da cidadania, ou seja, o uso da instrução como meio de elucidar a população acerca do seu papel social de

eleitores. Na teoria, o ensino deveria guiar homens e mulheres para a participação política e o usufruto dos benefícios sociais oferecidos pelo Estado.

(...) a extensão da participação política e do acesso a benefícios sociais, que constituem o cerne da cidadania na sociedade moderna (democrática ou não), esteve associada à universalização da educação básica. Numa sociedade democrática, essa universalização torna-se ainda mais necessária, porquanto dela depende o acesso do eleitorado a informações essenciais para a participação política plena e esclarecida (Goldemberg, 1993).

No entanto, este não era ainda o caso do Brasil no período. A busca pela escolarização da população ainda estava voltada para os homens e um modelo incipiente de saber, calcado na instrução pública elementar e marcado pela necessidade de moldar a população para reproduzirem novos comportamentos sociais, dotando-os com padrões modernos de civilização e de moral social. As mulheres ainda eram elementos secundários nestas preocupações com o ensino.

Era necessário organizar e conceber um modelo de instrução pública que assegurasse o lugar da escola enquanto o espaço social responsável pela transformação dos brasileiros. Para tal, o primeiro passo a ser dado era reconhecer a importância de suas práticas em relação às ações educativas da família e da igreja. Assim, na constituição de 1824 tem-se assegurado a todos os Cidadãos:

TITULO 8º

Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros.

(...)

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

I. Nenhum Cidadão póde ser obrigado a fazer, ou deixar de fazer alguma cousa, senão em virtude da Lei.

(...)

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (CONSTITUIÇÃO DO BRASIL, 1824).

Nesse momento, o Estado assegura a instrução para uma parcela da sociedade brasileira, garantindo uma liberdade de ensino. Florescem, a partir daí, as primeiras legislações escolares, ditando métodos e processos de atuação

educacional, onde o papel de cada um dos atores responsáveis pela instrução estava determinado a partir de códigos educacionais e profissionais. Foi estabelecida a necessidade de espaços próprios para a instrução das crianças, o que não existia até então. No entanto, a legislação não favoreceu o aumento do número de escolas e nem a formação das professoras (es).

Em 1827, foi assinada pelo imperador D. Pedro I²² a Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de “primeiras letras” em todas as vilas e cidades mais populosas do Império Brasileiro, estabelecendo que os Presidentes das Províncias, reunidos em audiências com os Conselhos das Câmaras Provinciais definissem os locais de estabelecimento das escolas, os valores dos ordenados dos professores e os que esses deveriam ensinar, além da existência de uma avaliação pública que os habilitassem para o exercício da docência. Importante assinalar que a mesma legislação previa a averiguação da necessidade da criação de escolas especializadas para meninas.

LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

(...)

Art. 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.

Art. 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fór possivel estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.

²² Pedro de Alcântara Francisco Antônio João Carlos Xavier de Paula Miguel Gabriel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim de Bragança e Bourbon, d. Pedro I, foi o primeiro imperador do Brasil (1822-1831), e rei de Portugal com o título de d. Pedro IV (1826-1834). Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes/70-assuntos/producao/publicacoes-2/biografias/395-pedro-de-alcantara-francisco-antonio-joao-carlos-xavier-de-paula-miguel-gabriel-rafael-joaquim-jose-gonzaga-pascoal-cipriano-serafim-de-braganca-e-bourbon-d-pedro-i>, acesso em janeiro de 2024.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. (...)

Art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art. 12º As mestras, além do declarado no art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º.

Art. 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (Brasil. Lei, 1827)²³

A referida lei tinha por base o projeto do deputado e jornalista Januário da Cunha Barbosa²⁴, que defendia a ideia de uma educação nacional como dever do Estado. A escolarização e todo o processo de letramento e alfabetização da população brasileira, passou a fazer parte do noticiário da capital da Corte e das principais províncias do país. Como não poderia deixar de ser, se transformou em tema de discursos dos políticos. A educação passou a ser apresentada como um símbolo do progresso, da moral social e de um padrão de civilização, elementos necessários e fundamentais na estruturação do novo país.

Alguns anos depois, em 1834, quando o Brasil vivia o chamado Período Regencial, foi publicado o Ato Adicional (12/08/1834) que em seu artigo 10, inciso 2 permite as Assembleias Legislativas Provinciais intervir sobre a questão da instrução pública:

Art. 10 – Compete às mesmas Assembleias legislar:

(...)

§ 2 - Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias

²³ Deve-se destacar que essa será, até 1946, “a única lei geral relativa ao ensino elementar (...), mais uma vez se tem a comprovação dos limites com que a organização educacional era encarada”. (Ribeiro, 1998, p. 45).

²⁴ Januário da Cunha Barbosa nasceu no Rio de Janeiro em 1780 e faleceu na mesma cidade em 1846. Muito cedo perdeu seus pais sendo criado por um tio que se preocupou com sua formação intelectual e por isso o colocou para estudar para se consagrar padre. Seu ordenamento ocorre em 1803. Cinco anos depois foi nomeado Cônego da Capela Real, pelo príncipe Regente D. João. Além de clérigo também foi jornalista e político. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/januariodacbarbosa.html>, acesso em 15/05/2021.

atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral (...). (Brasil. Ato Adicional, 1834)

Cabe salientar, que ter acesso à escola de primeiras letras, era ter garantida a aprendizagem da escrita, leitura e das operações básicas da aritmética, o que, ao ver do Estado e dos seus representantes, provia uma mudança nos hábitos e costumes e acabava com a “ignorância e a pobreza” da população em geral. Os anos subsequentes foram um período fértil em propostas e projetos ligados ao campo da educação, sempre objetivando atingir e resolver o problema da Educação Nacional.

Em 1835, a preocupação pela melhoria da qualidade dos profissionais responsáveis pela instrução fez com que surgisse a primeira escola normal na cidade de Niterói, objetivando o preparo dos profissionais através do aprimoramento e difusão da profissão docente. O curso normal tinha a durabilidade máxima de dois (02) anos e correspondia ao ensino secundário. Até então, a maioria dos alunos recebia as primeiras aulas nas próprias residências dos professores, também conhecidos como “mestre-escola”, que, por sua vez, não possuíam nenhuma formação (Villela, 1990).

Foi o barbeiro recebido na sala que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escrevia os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de enormes gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo (Almeida, 1998, pp. 44-45).

O crescimento econômico e a consolidação de partidos políticos impulsionaram o debate em torno do letramento, já que para votar era necessário ser homem e alfabetizado. Neste período, só um terço da população possuía a instrução primária, que se limitava ao ensino da leitura, escrita e do cálculo. Aos homens de “posses”, era facultado o ensino secundário, centrado nas mãos da iniciativa privada e com métodos bem tradicionais, não administrando necessariamente formação suficiente para o acesso ao nível superior.

Em 1854, a Assembleia Legislativa aprovou a proposta de uma reforma de ensino feita pelo deputado Luiz Pedreira do Coutto Ferraz (Limeira; Schueler,

2008)²⁵, pautada na autorização feita pelo Governo, em 1851, onde era prevista uma reforma no ensino primário e secundário no município da Corte, o Rio de Janeiro. Foi, então, criado o Regulamento de Instrução Primária e Secundária da Corte que, dentre outros assuntos, definia que tipo de aluno poderia ingressar nessas escolas e o perfil dos diretores e dos docentes que atuariam nesses espaços, agora sob o controle do estado imperial.

Ao fazer valer a legislação, o Estado Brasileiro criou no município da Corte – Rio de Janeiro – a primeira Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, com o propósito de fiscalizar e instituir a obrigatoriedade escolar. A Educação foi transformada no ponto central da manutenção de um *status quo* que consolidaria a integridade nacional.

1.2 Poder e sistema de ensino: novas normas e velhos problemas

TITULO II *Da Instrução publica primaria*

CAPITULO I *Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e vantagens dos professores*

Art. 12. Só podem exercer o magisterio publico os cidadãos brasileiros que provarem:

- 1º Maioridade legal.
- 2º Moralidade.
- 3ª Capacidade profissional.
- (...)

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fôrma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

²⁵ Luiz Pedreira do Couto Ferraz, também conhecido como Visconde do Bom Retiro, nasceu em 07/05/1818 e faleceu em 12/08/1886 no Rio de Janeiro. Filho de Luiz Pedreira do Couto Ferraz e Guilhermina Amália Correa Pedreira, se formou em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Ao longo de sua carreira ocupou vários cargos públicos dentre eles o de Ministro de Negócios do Império do Brasil, Senador, Presidente de Província e Deputado Geral, além de membro do Conselho do Imperador junto ao Instituto dos Meninos Cegos. Exerceu ainda a profissão de Advogado e professor. Disponível em: http://www.senado.gov.br/senadores/senadores_biografia.asp?codparl=2046&li=13&lcab=1867-1868&lf=13, acesso em 11/06/2021.

A Reforma Couto Ferraz teve como principal proposta a criação de uma legislação que garantisse através de uma ação política a promoção da “civilização da população através da escola, e, ao mesmo tempo, um meio de reforçar os laços entre o Estado e os cidadãos e súditos do Império”. Através do Decreto nº 1331A de 17/02/1854, buscou-se uma regulamentação da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade.

(...)

Art. 62. Se em qualquer dos districtos vagarem menores de 12 annos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivão em mendicidade, o Governo os fará recolher a huma das casas de asylo que devem ser creadas para este fim com hum Regulamento especial.

Enquanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos parochos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos districtos, com os quaes o Inspector Geral contractará, precedendo approvação do Governo, o pagamento mensal da somma precisa para o supprimento dos mesmos meninos.

Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circumstancias dos Artigos antecedentes, depois de receberem a instrucção do primeiro grão, serão enviados para as companhias de aprendizes dos arsenaes, ou de Imperiaes Marinheiros, ou para as officinas publicas ou particulares, mediante hum contracto, neste ultimo caso, com os respectivos proprietarios, e sempre debaixo da fiscalisação do Juiz de Orphãos.

(...)

Art. 66. Os professores publicos, além das obrigações declaradas em diversos Artigos deste Regulamento, devem:

§ 1º Manter nas escolas o silencio, a exactidão e a regularidade necessarias.

§ 2º Apresentar-se alli decentemente vestidos.

§ 3º Participar ao Delegado respectivo qualquer impedimento que os inhiba de funcionar.

§ 4º Organisar com o mesmo Delegado o orçamento das despezas de suas escolas para o anno financeiro seguinte, o qual será enviado ao Inspector Geral na epocha que for marcada.

§ 5º Remetter-lhe, no fim de cada trimestre, hum mappa nominal dos alumnos matriculados, com declaração de sua frequencia e aproveitamento; e no fim do anno hum mappa geral, comprehendendo o resultado dos exames, e notando d'entre os alumnos os que se fizerão recommendaveis por seu talento, applicação e moralidade.

Estas notas, acompanhadas de observações do Inspector Geral, serão transmittidas ao Governo para que de futuro as tenha em attenção.

Os mappas serão organisados segundo modelos impressos remettidos pelo Inspector Geral.

Art. 67. Os professores publicos não podem:

§ 1º Occupar-se, nem occupar os alumnos em misteres estranhos ao ensino, durante as horas das lições.

§ 2º Ausentar-se nos dias lectivos das freguezias, onde estiverem collocadas as suas escolas, para qualquer ponto distante sem licença do Delegado respectivo, que só a poderá conceder, e por motivo urgente, até tres dias consecutivos.

(...)

Art. 108. Os collegios de meninas só poderão ser regidos por senhoras que provem estar nas condições exigidas para professoras publicas. As directoras de collegios ficão sujeitas ás mesmas obrigações impostas aos directores de estabelecimentos de instrucção secundaria.

Art. 109. Nas casas de educação de meninas não se admittirão alumnos, nem poderão morar pessoas do sexo masculino maiores de 10 annos, excepto o marido da directora (Decreto Nº 1.331-A, 1854).

Para além de tentar reorganizar e promover a questão do ensino no Império, a nova lei de Instrução Pública estabeleceu que, em todos os lugares, vilas e cidade mais populosos do território, fossem implantadas escolas de Primeiras Letras como, também, escolas que atendessem às meninas. O modelo de ensino adotado foi baseado no método Lancaster, e todo professor que não soubesse ministrar suas aulas utilizando tal metodologia precisava, o mais rápido possível, se instruir (Manacorda, 2004, pp. 256-261).²⁶

A Reforma Couto Ferraz tinha uma enorme preocupação em relação à moralidade e às atitudes das professoras e professores, que estavam sempre sob o poder do Delegado ou do Inspetor Geral. As professoras só poderiam exercer a sua função se fossem casadas, e, no caso de morarem com os pais, apenas depois de completarem 25 anos.

A questão da ordem e da moral eram elementos centrais do processo de escolarização nesse momento. Os professores deveriam estar decentemente vestidos, mantendo o silêncio e a exatidão no exercício de sua função e, diante de qualquer impedimento de funcionamento das aulas, solicitavam ao delegado escolar para que, junto ao Inspetor Geral, este organizasse a dispensa dos alunos. O docente deveria, também, enviar ao Inspetor de Instrução Pública um mapa com a frequência e com os resultados dos exames realizados pelos discentes. Este último seria acompanhado de uma lista nominal dos alunos que se destacaram pelo cumprimento das regras e bom desempenho nos exames.

No que diz respeito às crianças, ficou estabelecido que os meninos menores de 12 (doze) anos, sem família, seriam recolhidos em asilos para menores, criados para lhes proporcionar a instrução primária e o ensino de um ofício. Enquanto os asilos não fossem edificadas e construídos, caberia à Igreja recolher e colocar sob a

²⁶ Também conhecido como sistema monitorial foi criado na Inglaterra no final do século XVIII, em plena Revolução Industrial. Os alunos formavam círculos nas salas de aulas, definidos pelo seu nível de aprendizado, o que facilitava o emprego de um só professor para vários níveis. A marca desse sistema estava na rigidez e no controle disciplinar.

guarda do pároco essas crianças.

Como já foi citado, era tarefa do professor ensinar a ler e escrever, as regras das quatro operações, fornecer noções de geometria, explicar as regras da gramática, além de ler e ensinar a obedecer a constituição do Império. A religião e a história também faziam parte do currículo, nomeadamente os ditames da moral cristã professada pela Igreja Católica e as datas consideradas importantes na História do Brasil. Nas escolas de meninas, o currículo era mais restrito em relação às operações de geometria, com disciplinas específicas voltadas para educação feminina como a economia doméstica e prendas do lar.

Essa regulamentação educacional, iniciada no Município da Corte, demonstra não apenas o seu caráter unificador e centralizador, mas evidenciava o projeto político e social idealizado pelos representantes do Estado imperial. Para tal, basta acrescentar que foram estabelecidos dois modelos distintos de educação: um voltado para os filhos de uma elite econômica e política e outro para os filhos da massa de trabalhadores, destinada a formar mão de obra.

A grande inovação da Reforma Couto Ferraz era a criação de jardins de infância e de escolas profissionais como, também, de bibliotecas populares e museus pedagógicos.

9º Criar ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das provincias escolas profissionaes, e escolas especiaes e de apprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrucção technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino pratico das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades;

10º Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagogicos nos logares onde houver Escolas Normaes;

11º Criar ou auxiliar nas provincias bibliothecas populares (DECRETO Nº 7427, 1879).

Todo o esforço empreendido pela Reforma Couto Ferraz esteve estritamente ligado à necessidade da difusão de uma imagem de “Civilização” na sociedade brasileira. Desta forma, ainda no ano de 1827, foram criados em Olinda e São Paulo, os primeiros cursos jurídicos, fazendo com que jovens rapazes, filhos dos grandes comerciantes, senhores de terras e políticos não mais precisassem ir a Portugal para obter o diploma de bacharel em Direito. Foi um período de aumento da

circulação de jornais nas principais províncias e na Capital do Império, o que ajudou a “popularizar” a ideia o “civilizado” era o que sabia ler.

Contudo, para essas pessoas, a prática de ler e escrever entre a população mais pobre resumia-se, apenas, às noções básicas, objetivando atender aos cumprimentos necessários das regras nos espaços de labor e nos meios sociais. Isto era claramente explicito no currículo nas escolas primárias:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:

Instrucção moral.
Instrucção religiosa.
Leitura.
Escripta.
Noções de cousas.
Noções essenciaes de grammatica.
Principios elementares de arithmetica.
Systema legal de pesos e medidas.
Noções de historia e geographia do Brazil.
Elementos de desenho linear.
Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto.
Gymnastica.
Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes:

Principios elementares de algebra e geometria.
Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida.
Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio.
Noções de lavoura e horticultura.
Noções de economia social (para os meninos).
Noções de economia domestica (para as meninas).
Pratica manual de officios (para os meninos).
Trabalhos de agulha (para as meninas) (Decreto Nº 7427, 1879).

Não se trata apenas de uma separação da escola para rico e da escola para pobre, mas sobretudo, da valorização do que os pobres devem aprender. Enquanto as escolas para elite privilegiavam o ensino intelectualizado, as escolas para as camadas populares enfatizavam os ensinamentos profissionalizantes com os trabalhos manuais.

Em 1879, uma outra reforma de ensino, proposta por Carlos Leôncio de Carvalho²⁷, determinou novas normas para o curso primário e secundário. Aplicada

²⁷ Carlos Leôncio de Carvalho, nascido em Iguaçu (RJ) em 18/07/1847 vindo a falecer na Capital da

apenas na corte, tinha como eixo central, a liberdade para o ensino primário e secundário, dando destaque à obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos de idade, já prevista na Reforma Couto Ferraz.

Art. 1º E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene.

§ 1º Para que esta inspecção possa ser exercida, são obrigados os Professores que mantiverem aulas ou cursos e os Directores de quaesquer estabelecimentos da instrucção primaria ou secundaria:

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Côrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade.

Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas.

§ 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000.

Na mesma pena incorrerão os que, sendo advertidos da pouca frequencia dos alumnos á escola ou regularidade do ensino administrado particularmente, á vista dos mappas organizados nas escolas publicas ou dos attestados que no segundo caso deverão apresentar de tres em tres mezes, não provarem no trimestre seguinte que houve a devida regularidade no mesmo ensino ou frequencia, salvo caso de molestia ou outro justo impedimento.

§ 2º Os meninos que attingirem a idade de 14 annos, antes de haverem concluido o estudo das disciplinas mencionadas no principio deste artigo, são obrigados a continual-o, sob as penas estabelecidas, nas parochias onde houver escolas gratuitas para adultos.

§ 3º Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protectores justificarem impossibilidade de preparam-los para irem á escola, será fornecido vestuario decente e simples, livros e mais objectos indispensaveis ao estudo. Este fornecimento será feito por ordem do Conselho director da instrucção

República em 09/02/1912. Estudou Direito na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi professor no Curso de Direito em São Paulo e chefiou a pasta dos Negócios do Império em 1878. Foi Deputado da província de São Paulo. Em 1879 reforma a instrução pública primária e secundária do Município da Corte e o ensino superior do Império. Seu decreto deu “origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravizados frequentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária”. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm, acesso em 12/04/2021.

publica, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada anno apresentará um calculo approximado do fornecimento necessario para o anno seguinte (Leis do Império, 1873).

A escola pública passou a ser vista como um mecanismo civilizatório e o ensino transformou-se em elemento de moralização da sociedade em geral, reforçando a ideia da educação como redenção. Esta reforma é fundamental para compreendermos o modo pelo qual as leis, regulamentos e instituições educacionais no Brasil, vão deixando cada vez mais explícito a divisão da educação por gênero. É na reforma de Leôncio de Carvalho que o feminino é nomeado como “outro sexo”. Até então, esta menção não havia aparecido nas leis do Império.

Assim, em meados do século XIX, o modelo de uma educação estava voltado para a valorização do trabalho e da construção de uma normalização e de um novo ordenamento social. Direcionado às crianças abandonadas, órfãos e aos filhos dos operários, o modelo primava pela necessidade de incutir nesse grupo a ideia de ordem e moral social, elementos centrais na construção de uma pátria civilizada, pautada no progresso.

Em sessão pública proferida na tribuna da Câmara em 11 de abril de 1864, o Conselheiro José Liberato Barroso²⁸ coloca que:

(...) se nós queremos sinceramente, como não é licito duvidar, como sem duvida o desejamos, que a Constituição politica do paiz seja uma verdade, que a sociedade brasileira, sob os auspícios dessa bella e feliz organização, caminhe para os seos altos destinos, devemos elevar o cidadão brasileiro á altura do seo Evangelho politico; devemos elevar o cidadão brasileiro até a comprehensão dos altos direitos, que lhe forão concedidos pela Constituição, e até a consciencia dos importantes deveres, que tem a cumprir perante o governo do paiz.

"Isto não se póde obter, senão por um systema regular e perfeito de instrucção e educação popular.

A posição do povo brasileiro entre as grandes nações do mundo foi indicada pela Providencia, que destinou o Brasil á ser o theatro das futuras grandezas da humanidade. Compete á nós, delegados do povo, dirigi-lo para esse futuro por um progresso regular e pacifico (grifos nossos); e o nosso primeiro exforço deve ser instruir e educar o povo, para que elle comprehenda, e venere os verdadeiros principios sociaes (Barroso, 1867).

Os políticos se apresentavam como delegados do povo. No discurso político da época, a escola seria o local onde a criança deveria ser instruída para se

²⁸ José Liberato Barroso, advogado, escritor, tradutor, jornalista e político brasileiro, nasceu em Aracati-CE, no dia 21 de setembro de 1830 e faleceu no Rio de Janeiro em outubro de 1885. Fez os estudos superiores na Faculdade de Direito do Recife, bacharelando-se em 1852, e doutorando-se em 1857. Disponível em: <https://academiacearensedelettras.org.br/membros/liberato-barroso/#:~:text=Jos%C3%A9%20Liberato%20Barroso%20nasceu%20em,e%20doutorando%2Dse%20em%201857.,> acesso em janeiro de 2024.

transformar em um cidadão. Este modelo de cidadania estava relacionado ao patriotismo e ao progresso da nação, que certamente faria com que esse homem instruído soubesse o “seu lugar” dentro das instituições existentes e no espaço social que ele habitava, como já foi tratado anteriormente.

Novos códigos de postura e novas leis começaram a circular, objetivando o ordenamento dos espaços citadinos e levando a uma disciplinarização da população. Neste sentido, a escola é o espaço difusor deste processo. Ela deveria ser encarregada da difusão dessa nova “ordem” de ideias e leis entre a população pobre livre, formando crianças e jovens ordeiros e disciplinados que, no futuro, ocupariam os novos espaços de trabalho criados com o desenvolvimento do país.

Competia, tanto ao professor quanto à escola, incutir nos futuros trabalhadores a ideia de uma sociedade ordenada e civilizada, dirimindo, assim, o estado de barbárie, que até então a sociedade brasileira vivia.

(...) a pedagogia da moralidade ocupou um lugar de destaque na viabilização e implantação do projeto conservador para a sociedade e o Estado nos tempos do Império. O discurso da moralidade pública permite compreender porque o êxito da ação visando à hegemonia só foi assegurado quando os conservadores desenvolveram a pedagogia adequada aos fins que se propuseram atingir (Barroso, 1897, p. 21).

O uso do argumento da moralidade nesse tipo de discurso aparece permeado pela evocação do emprego da força, já que é remetido sempre ao universo da legalidade. Desta forma, a questão do controle social pautava-se pelo estabelecimento de regras que coibissem atos e posturas contrárias ao modelo idealizado pela elite da sociedade imperial. Logo,

(...) o sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos em tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providências oportunas.²⁹

A diversificação das leis provinciais em relação à instrução, permitiu a percepção da complexidade da situação das escolas e dos sistemas de ensino. A variada complexidade dos sistemas provinciais e estaduais revelava a ausência de um sistema nacional de ensino centralizado. Originadas nos debates em torno das reformas citadas, surgiram propostas de investimento na instrução primária

²⁹ Jornal *O Universal*, em 18 de julho de 1825.

pautadas em leis gerais, que deveriam basear-se nas formas mais modernas de pensar e avaliar o chamado fenômeno educativo.

(...). O calcanhar-de-aquiles do sistema era constituído pelo ensino primário. A esse tempo, somente nos países protestantes havia o chamado ensino popular, em geral oferecido pelas próprias igrejas. Na tradição portuguesa, aqui preservada, o ensino não tinha caráter democrático nem a questão assim se apresentava nas nações mais avançadas (Paim, 2000, p. 200).

Por volta de 1883, Rui Barbosa³⁰ chegou a propor uma reforma para um laicizar o ensino, ao mesmo tempo que buscava uma escola desvinculada do controle do Estado, que, ao invés de deter o monopólio das instituições, deveria fiscalizar o seu funcionamento, cuidando para que fossem mantidas as condições necessárias para a boa administração das disciplinas e a inculcação da cultura e dos novos valores relacionados à ideia de progresso de então (Carvalho, 2004).

No entanto, a Reforma de Rui Barbosa não passou do papel. A necessidade do país e do poder estabelecido caminhavam em sentido contrário. Naquele momento, era necessário forjar um espírito de nacionalidade, fortalecer o papel do Estado, impor o controle criando fisicamente espaços para tal. Para tal, foi preciso acompanhar as novas visões metodológicas que apontavam para a necessidade de se ter um espaço próprio para o funcionamento da escola, onde essa pudesse realmente exercer sua função social. A chegada de novos materiais didáticos pedagógicos, tais como quadro-negro, cartazes, cadernos, livros, entre outros, demandava espaços cada vez maiores e com o mobiliário adequado para o desenvolvimento dos saberes.

Agregada a essa visão, estava a questão da relação entre o fazer pedagógico e a prática da higiene, um outro elemento que veio corroborar com a necessidade de se construir amplos e arejados espaços escolares. Muitos médicos sanitaristas e higienistas destacavam em seus discursos o grande mal que causava às crianças e aos jovens estudarem em espaços com instalações precárias e com falta de higiene.

De fato, na capital do império, a cidade do Rio de Janeiro, um grupo de médicos, advogados, magistrados, políticos, professores e professoras influenciados pelas ideias que chegavam da Europa, e que começavam a circular em nosso

³⁰ Rui Barbosa (Rui Barbosa de Oliveira), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 10 de março de 1923. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>, acesso em janeiro de 2024.

território, iniciaram uma discussão acerca da necessidade de se construir escolas primárias. Suas propostas embasadas pela busca da civilização e do progresso, estavam permeadas de soluções, não apenas para as questões educacionais como, também, para o avassalador crescimento demográfico que a cidade estava passando (Lessa, 2005).

Desta forma, podemos detectar nestas premissas a necessidade da implantação da trilogia escola-medicina e ordem, citada anteriormente, sendo a justiça parte do quadro da legislação reguladora do ensino.³¹

Neste período, nesta tentativa de normatizar a sociedade, a educação escolar brasileira ganhava marcas de uma peleja entre o espaço do Estado e o espaço familiar, entre o Governo propriamente dito e o Governo da Casa (Mattos, 1994, p. 95), pois retirar a escola do espaço doméstico representava o afastamento das tradições culturais e políticas presentes na família, mas, na verdade, tal “guerra” espelhava a necessidade do Estado de administrar e fiscalizar o desenvolvimento do ensino e o conteúdo transmitido, em especial, os vinculados ao ideário de cidadania e respeito aos códigos de valores impostos por este mesmo Estado.

Um fato interessante assinala esta intenção do Estado e a sempre crescente popularização da ideia civilidade-leitura. A vitória do Brasil na Guerra do Paraguai (MOTA, 1995)³² gerou uma onda de patriotismo e manifestações públicas, como a que pretendia uma coleta pública destinada à arrecadação de verbas para a construção de uma estátua equestre em honra do imperador (Mota, 1995). Na sua condição de homem culto, D. Pedro II solicitou aos envolvidos na campanha que a verba obtida fosse utilizada na construção de prédios destinados a abrigar escolas do ensino público.

Assim sendo, entre os anos de 1870 e 1880, foram criadas escolas, os chamados “Palácios”, conhecidas por Escolas do Imperador (Schueler, 2005). Nascidos após o conflito sul-americano, erguidos em regiões centrais da cidade do Rio de Janeiro, chamavam atenção pelo tamanho e beleza da construção, uma garantia de visibilidade política para as ações públicas direcionadas à instrução da população e uma marca da escola moderna ainda presente na cultura urbana

³¹ Já mencionada anteriormente na página 34 desse trabalho.

³² Também conhecida como a Guerra da Tríplice Aliança o conflito ocorreu de 1864 até 1870 e foi considerado a maior guerra ocorrida na América do Sul, além de ter representado, para os padrões da época um momento de grande violência nesse território.

carioca.

Mas, se a iniciativa recebeu adesão da elite social carioca, por outro recebeu inúmeras críticas políticas que apelavam para uma política mais continuada em termos da educação e da difusão do ensino.

Quando sua majestade o imperador, recusando a estatua equestre que alguns cidadãos pretendiam erigir-lhe, manifestou o desejo que se applicasse ao melhoramento da instrucção popular o dinheiro que se desejava aplicar para aquelle fim, exprimiu a mais importante de todas as necessidades do paiz, a mais legitima aspiração dos brasileiros.

(...) Na verdade, é tempo de lançarmos os olhos para o estado em que se acha a instrucção popular no Brazil, e cuidar-mos seriamente de dar ao povo brasileiro a instrucção, sem a qual elle não póde dignamente ocupar o logar que lhe compete no meio das nações civilizadas. E' tempo de apagar essa nodoa do estado social e politico do povo brasileiro.

(...) Triste verdade! O Brazil tem apenas cem mil e poucos meninos de ambos os sexos nas escolas publicas e particulares de instrucção primaria; e tem mais de um milhão de meninos analfabetos! E qual deve ser a estatística da população adulta que veiu de estado menos adiantado!

(...) E' preciso que essa grande humilhação desapareça da face do paiz. Instruir o povo deve ser a nossa verdadeira aspiração de progresso, se queremos construir uma nação livre e nos elevarmos á altura dos destinos americanos. N'essa noite moral em que vivemos, é impossível que cheguemos a conquistar a posição que nos compete no meio das nações civilizadas. Convém que a luz se faça e a luz é a instrucção popular (Leis do Império, 1873).

A iniciativa do imperador foi seguida por outras, oriundas do financiamento de beneméritos e associações. Criar escolas passou a ser um requisito para compor o rol dos “bons cidadãos” da sociedade brasileira (Leis do Império, 1873). É o caso do Corpo de Comércio do Rio de Janeiro que, em dezembro de 1870, financiou a construção do primeiro prédio escolar de instrução primária de caráter masculino e feminino com o intermédio da Associação Comercial (Sisson, p. 64), localizado na freguesia da Glória, que passava a contar como um Palácio Escolar.

Figura 6 - Escola da Glória (hoje E.M. José de Alencar)



Postal 4: Escola José de Alencar. Sem editor. Acervo: Octavio Victor Ribeiro do Espirito Santo Filho. Hoje, Colégio Estadual Amaro Cavalcanti.

Fonte: Disponível em: <http://urbecarioca.com.br/escolas-do-imperador/>, acesso em outubro de 2022. Essa escola foi construída na antiga Praça Duque de Caxias, atual Largo do Machado, sendo inaugurada em 1875.

Hontem, ás 5 ½ horas da tarde, em presença de Sua Magestade o Imperador foi assentada a pedra fundamental da escola de instrucção primária para dous sexos. O edificio, segunda a planta, é vasto e de bello aspecto. O nobre ministro do Imperio fez um assignalo serviço ao município e particularmente á freguesia de Nossa Senhora da Gloria, ás letras e á pátria. (...)

Ao lado do Imperador, e como governo, une V. Ex. o seu nome ilustre a um dos maiores fatos do segundo reinado do Imperio; porque é V. Ex. o ministro que tem a fortuna de fundar o edificio da primeira escola de instrucção publica, primaria, para meninos e meninas da freguesia de Nossa Senhora da Gloria.³³

Essas construções espelhavam cada vez mais a proposta política de agregar a imagem de modernidade à política de ensino do Império. Esses novos modelos

³³ "Escola da freguesia da Glória". In: *Diário do Rio de Janeiro*. RJ, 30/12/1870, p. 1.

escolares, de proporções arquitetônicas majestosas, de estilo europeu construídos em locais populosos e próximos às paróquias, assinalam uma nova etapa na educação na Corte.

Figura 7 - Escola de São Cristóvão (hoje E. M. Gonçalves Dias)



Postal 6: Escola Gonçalves Dias. Sem editor. Acervo: Octávio Victor Ribeiro do Espírito Santo Filho.

Fonte: Disponível em:

http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_tombadas/em_goncalves_dias.htm, acesso em outubro de 2022. Sua pedra fundamental foi lançada em 21 de dezembro de 1870, pelo Imperador D. Pedro II - é uma das "Escolas do Imperador".

Esses edifícios davam visibilidade aos novos espaços educacionais, fazendo com que as escolas existentes em casas alugadas ou nas residências dos professores (escolas domésticas) se transformassem em símbolos do atraso, da falta de higiene e espaços infectados, de modelos pedagógicos tradicionais e atrasados.

1.3 Sob uma nova ordem: poder, mudanças, avanços e recuos

Criada no século XIX, o Instituto representava a intervenção direta do estado político contra a delinquência infantil e juvenil que se debatia na cidade na virada do século atingindo as primeiras décadas do século seguinte. Os institutos profissionais eram destinados a atender as crianças mais miseráveis no dizer de Carneiro Leão (Bonato, 2009).

À medida que a proposta de ensino do Estado Imperial se institucionalizava, o controle do cotidiano escolar assumia uma vital importância para o poder. E se as instituições educacionais eram vistas como locais privilegiados para a ação coerciva do poder, os demais organismos estatais também reproduziam essa coerção. Todos se uniam no combate das ameaças públicas, quer sejam as epidemias, quer sejam os ataques ao poder constituído.

Com a República, essa necessidade de controle e da regularização da sociedade passou a ser prioridade. A cidade do Rio de Janeiro, como capital, assumia foros de exemplo, já que foi considerada como um corpo “doente”, no qual caberia a intervenção do Estado para proceder a “cura” dos seus males, torná-la “civilizada”, “limpa e saudável” aos moldes dos padrões europeus (Câmara, 2010).³⁴ Para tal, no início do século XX, a capital do país sofreu mudanças urbanas:

(...) foi marcada pela derrubada de antigos casarões, abertura de novas avenidas, arrasamento do Morro do Castelo e por sucessivos aterramentos e saneamento de regiões até então inabitadas, como Copacabana e a Lagoa Rodrigo de Freitas. Com essas investidas urbanísticas, a cidade viu surgir novos contornos sociais e geográficos para a sua paisagem (Câmara, 2010, p. 81).

A difusão dos ideais de modernidade e progresso marcavam esta reestruturação do espaço. As reformas urbanas que alteraram urbanisticamente a cidade também modificaram os hábitos e costumes da população com a proibição da circulação de ambulantes pelas grandes avenidas, das esmolos na via pública, a imposição de hábitos de higiene e o saneamento público. A ideia de um corpo sã era personificado no espaço urbano e nos próprios corpos daqueles que habitavam a cidade (Rocha, 1995). O progresso e a civilização eram obtidos pela ordem e higienização de espaços e mentes.

No entanto, esta nova imagem da sociedade precisava ser publicitada e ser aceita pela sociedade como um todo. Assim sendo, o Estado recorria a uma

³⁴ A expressão é utilizada por Sônia Câmara, na sua pesquisa sobre a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920, intitulada “*Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*”.

estratégia que se tornaria uma prática nos anos seguintes: a propaganda através da imagem. Para tal, em 1903, foi contratado o fotógrafo Augusto Malta ³⁵ para registrar as mudanças operadas no Rio de Janeiro (Araújo, 2016).³⁶ E o IPF estava ao alcance de sua lente, servindo de difusor de um modelo educacional vanguardista, onde transformava meninas pobres e órfãs em trabalhadoras disciplinadas.

Figura 8 - Sala de exposições com os trabalhos das alunas do IPFOF



Fonte: Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano escolar.
Ano: 1929. Fotografia de Augusto Malta.

Os postais e fotografias do período retratavam o novo traçado da capital e apresentavam a imagem como “(...) um discurso visual” que cruza visões de diferentes referenciais urbanos, criando uma “intertextualidade” que nos permite interpretar o ideal de conduta do período. As pessoas, ruas, formas de vestir e condutas no meio urbano retratadas, revelam a busca de uma nova ordem de valores (Gralha, 2009).

³⁵ Augusto Cesar Malta de Campos, fotógrafo, nasceu em Mata Grande, Alagoas, 1864 e faleceu no Rio de Janeiro em 1957. Um dos primeiros fotógrafos da paisagem urbana no Brasil, Augusto Malta registra as paisagens e transformações da cidade do Rio de Janeiro, o cotidiano de seus moradores e importantes eventos históricos do começo do século XX. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa17643/augusto-malta>, acesso em janeiro de 2024.

³⁶ Augusto Malta inicia o seu trabalho na prefeitura em 1903 na gestão de Pereira Passos. Ele manteve-se no cargo de fotógrafo oficial da prefeitura até 1936.

1.4 O processo difuso e descontínuo de institucionalização da educação pública

Apenas com a Independência do Brasil, nasceu a ideia da criação de um sistema nacional de educação, que a constituição de 1824 não levou adiante. Contudo, foi no período do Brasil Imperial que se tentou organizar um sistema de educação nacional. A cargo das províncias ficou estabelecida a organização do ensino primário e secundário, garantido pela Constituição de 1824 o ensino primário gratuito, no entanto, a carência de pessoas preparadas para o magistério dificultava o estabelecimento e a instituição dele, principalmente nos moldes de uma educação pública com acesso garantido a todos da população, cabendo às províncias a responsabilidade de garantir a formação do pessoal dedicado ao magistério.

Essa descentralização da educação nacional demonstrava um poder do Estado na educação quase imperceptível, já que a sociedade ainda era escravocrata, patriarcal, não havia de fato o interesse em garantir a educação primária para todos e apenas uma pequena parcela da população era considerada apta para o exercício da cidadania, como já assinalamos. Foram criadas leis e decretos demonstrando uma preocupação com a garantia do ensino primário, mas com poucos esforços, para que realmente ela se efetivasse. Tange, ainda, que a maioria das escolas públicas se encontrava instalada em prédios alugados, o que ocasionava uma constante transferências de endereço ou até mesmo suas extinções.

Em 1870, na capital do Império, surgem as primeiras edificações encarregadas de servirem à educação pública. Os já citados “Palácios” ou Escolas do Imperador representam bem a aposta, tanto no Império como na República, na edificação de novos espaços educacionais, expressão da modernização do espaço urbano e da ideia de progresso e moralização social. Aquelas que vieram a ser denominadas por “Escolas do Imperador” provocaram um impacto no espaço e na cultura escolar carioca (Brigueiro, 2015, p. 96).

Edificados em locais de grande circulação, esses “palácios” tinham uma estrutura física que se destacava frente ao restante da arquitetura da cidade, pois essa se baseava em um modelo arquitetônico moderno – e, além de trazer um espírito de modernidade urbana trouxe, também, a proposta de inovação das práticas pedagógicas no universo educacional da

Corte brasileira. Os chamados “Palácios Escolares” foram: (...) projetados para servirem ao ensino público primário, substituindo as escolas isoladas que funcionavam nas freguesias urbanas onde foram erguidos. Separando o espaço privado do mestre, ou seja, separando sua residência da esfera pública, onde deveria praticar seu ofício, e com capacidade para receber aproximadamente 600 alunos, esses “palácios” se apresentavam como expressões de um novo tempo (Lemos, 2014, pp. 95 - 96).

Cumprasse assinalar que foram edificadas oito (8) escolas para meninas e meninos desvalidos, nomeadas a partir da freguesia e da igreja católica em que era alocada (CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2005, p. 19).³⁷ Mas, desses 08 espaços educacionais apenas 01 (um) foi totalmente construído com verbas provenientes dos cofres públicos. Posteriormente, 02 (duas) outras escolas foram construções erguidas através de uma parceria entre o Estado imperial e particulares. Fora isso, deve-se destacar que as chamadas “Escolas do Imperador” não fizeram parte de uma proposta educacional de cunho nacional do Império, ficando restritas ao universo da Corte.

É nesse contexto que a Escola da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho começou a ser projetada em 1873 pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva³⁸, sendo inaugurada no ano de 1877. A proposta inicial era que a escola, construída com verbas dos cofres públicos e de particulares, apenas recebesse alunas que residissem na freguesia onde ela estava localizada, principalmente crianças órfãs e filhas de funcionários públicos que recebessem soldos baixos.

Prédio mandado construir pelo Ministério do Império para escolas públicas de instrução primária da freguesia de S. Francisco Xavier do Engenho Velho, em terrenos adquiridos pela Fazenda Nacional (...).

(...)

³⁷ A freguesia de Sant’Anna possuía duas escolas, a Escola São Sebastião e a futura escola Rivadavia Corrêa. Na freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho é que seria escolhida para dar lugar a futura Escola Orsina da Fonseca.

³⁸ Francisco Joaquim Bethencourt da Silva foi arquiteto de obras públicas, professor, escritor e jornalista. Aluno de Grandjean de Montigny (1776 - 1850) na Academia Imperial de Belas Artes - Aiba, foi responsável por várias obras na cidade do Rio de Janeiro, entre as quais os pórticos da Santa Casa de Misericórdia e do cemitério São João Batista; o Museu Nacional da Quinta da Boa Vista e o antigo edifício da Bolsa de Comércio, na rua Primeiro de Março (hoje sede do Centro Cultural do Banco do Brasil - CCBB), o prédio da escola Amaro Cavalcanti e fez o primeiro planejamento do bairro de Vila Isabel. Catedrático de desenho na Escola Central, depois politécnica, ele instituiu o desenho como a espinha dorsal do ensino do Liceu de Artes e Ofícios, do qual é fundador. Teve no estilo Neoclássico a marca de seu trabalho arquitetônico. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao115540/liceu-de-artes-e-oficios-rio-de-janeiro-rj>, Acesso: 12/04/2021.

Ambos estes terrenos foram adquiridos em virtude de requisição do Ministério do Império ao da Fazenda e incorporados à Fazenda Nacional por despacho do Ministério da Fazenda em 29 de setembro de 1887.

A pedra fundamental do edifício, construído sob o plano e direção do engenheiro Francisco Joaquim Bittencourt da Silva encarregado das obras do Ministério do Império, foi assentada em 12 de dezembro de 1873, tendo sido concluído e inaugurado em 1877.³⁹

Passados alguns anos, o prédio original foi demolido e em seu lugar uma nova edificação foi erguida. Nasce o internato do então Instituto Profissional Feminino.

Figura 9 - Antigo prédio do Instituto Profissional Feminino



Fonte: Disponível em:

http://www0.rio.rj.gov.br/sme/crep/escolas/escolas_imperador/escimp_fregsaofcoxaxier.htm, acesso em 20 de abril de 2021. Foto pertence ao acervo da escola Municipal Orsina da Fonseca. Prédio inaugurado em 1898.

A construção do edifício já estava prevista na Lei Municipal Nº 85 de 20 de setembro de 1892, no capítulo III – Do Poder Legislativo Municipal, e no artigo 15 e parágrafos seguintes temos descrito o seu papel do Conselho Municipal:

§ 17. Estabelecer e regular a instrução primária, profissional e artística; estabelecer, custear e subvencionar qualquer instituto de educação e instrução que as necessidades do município reclamem.

³⁹ Ver documento do arquivo da E.M. Orsina da Fonseca, intitulado: *Histórico da atual Escola de Educação Feminina Orsina da Fonseca*. Rio de Janeiro, s/d, pp. 1 e 2. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.

a) O ensino que o municipio ministrar, ou para o qual contribuir com subvenção ou de qualquer outro modo, será leigo em todos os seus grãos;

b) E' livre aos particulares abrir e reger escolas de qualquer gráo ou natureza, sujeitas á inspecção official unicamente no que concerne á moralidade, hygiene e estatística.

§ 18. Crear bibliothecas municipaes e regular o respectivo serviço.

§ 19. Regular o serviço de hygiene municipal (Lei N.º 85, 1892).

De fato, com o advento da República, a questão do ensino público foi retomada com mais ímpeto. O então IPF incorporou e personificou este novo conceito de escola pública republicana. Sendo o único espaço de instrução municipal destinado às meninas das camadas populares, transformou-se em modelo de educação feminina, graças à sua disciplina e organização.

No governo do prefeito do Distrito Federal Ubaldino do Amaral⁴⁰ e diante de todas as mudanças estruturais introduzidas pelo governo republicano, o então Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque⁴¹, realizou a compra do novo terreno, onde a antiga escola da freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Velho vai começar a funcionar. Nasceu, assim, o Instituto Profissional para o Sexo Feminino, inicialmente um internato, que, a partir dos anos de 1900, e durante muito tempo, funcionou também em regime de externato.

Como já foi frisado, o objetivo maior dessa nova edificação residia no atendimento de meninas órfãs (de pai, mãe ou de ambos) e filhas de funcionários

⁴⁰ Ubaldino do Amaral Fontoura, nasceu em 27/08/1842 na cidade de Lapa, no Paraná e faleceu em 22/01/1920 na cidade do Rio de Janeiro. Filho de Francisco das Chagas do Amaral e de Gertrudes Pilar do Amaral. Em 1867 diplomou-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo e logo depois foi para a cidade de Sorocaba, dando início a sua carreira de advogado. Alguns anos depois (1874) muda-se para a capital da República – Rio de Janeiro – para dar prosseguimento a sua carreira e em 25 de novembro de 1897 é então nomeado pelo presidente da República Prudente de Moraes (1894-1898) prefeito do Distrito Federal, em substituição ao prefeito interino Joaquim José da Rosa. Exerceu curto mandato administrativo, tendo renunciado em 17 de novembro de 1898. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AMARAL,%20Ubaldino%20do.pdf>, acessado em 12/04/2021.

⁴¹ José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (nasceu no Recife, 04/09/1867 e faleceu no Rio de Janeiro, 9/06/1934). Filho do médico José Joaquim de Campos de Medeiros e Albuquerque, estudou inicialmente com sua mãe e, posteriormente, foi estudar no Colégio Pedro II. Acompanhou o pai em viagem para a Europa (1880) e estudou na Escola Acadêmica de Lisboa (1880-1884). De volta ao Rio de Janeiro, cursou História Natural com Emílio Goeldi e foi aluno particular de Sílvio Romero. Mais tarde veio a trabalhar como professor primário adjunto. Foi o autor da letra do Hino da República, fundador da Cadeira n. 22 da Academia Brasileira de Letras, diretor do Colégio Pedro II, Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal e o Ministério do Interior. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/ABLJJCMA.html>, acessado em 12/04/2021.

públicos de baixos soldos, tendo como principal função a melhoria da qualidade de formação da população mais pobre do Distrito Federal.

(...) o então Diretor de Instrução Pública, Professor José C. Medeiros e Albuquerque adquiriu o Colégio Americano Brasileiro, localizado na Rua Hadock Lobo, com o objetivo de criar um internato para meninas órfãs filhas de funcionários municipais. Nascia assim o Instituto Profissional Feminino, com cem alunas em regime de internato. (...). Em 1898 esse instituto foi então transferido para o prédio da Rua São Francisco Xavier do Engenho Velho, o qual havia passado por profundas reformas. (...). Em 1910, o então Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca e sua esposa, a Sra. Orsina da Fonseca, comparecem a uma solenidade nesse instituto, e simpatizando com o trabalho ali desenvolvido esta retorna ao mesmo algumas vezes. E quando de sua morte, em sua homenagem, esse instituto passa a ser então chamado de Instituto Profissional Orsina da Fonseca (CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2005, p. 39).

Assim sendo, o IPFOF surgiu direcionado ao ensino profissional, nomeadamente às atividades de artes e ofícios, passíveis e “adequadas”, segundo as normas vigentes, ao desempenho feminino. E, para além da grade curricular básica, as meninas que ali chegavam recebiam noções básicas de puericultura e economia doméstica, fora aprender artesanato. Esse modelo de instrução as direcionava para uma vida regrada onde a moral e os bons costumes deveriam imperar, em oposição à vida desregrada e repleta de vícios que imperava entre as meninas que habitavam as ruas da capital do país.

1.5 As estratégias de governamentalidade dos indivíduos por meio da institucionalização da educação

Um conselho

O verdadeiro progresso de uma nação não deve ser medido pela quantidade de suas estradas de ferro e estações telegráficas, as quaes podem pertencer a companhias estrangeiras; nem pela avultado número de armamentos e navios de guerra quando estes são construídas fora do paiz: só um grande numero de escolas primarias e industriaes, bem organizadas, é capaz de levantar o nível moral e intelectual de um povo e por conseguinte torna-lo habitado para, sem o auxilio do estrangeiro, estabelecer a paz e a felicidade material de seus habitantes.⁴²

⁴² “Um conselho”. In: Jornal *Aurora*. RJ, março de 1895, p. 02. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=823899&pasta=ano%20189>, acesso em maio de 2021.

O Jornal *Aurora*, publicado na Capital Federal de Brasil, de cunho republicano e com uma tiragem quinzenal, em 1895, em sua coluna “Conselho”, exaltava a importância e o valor do ensino para o progresso e crescimento de uma nação.

Criticando o empreendimento do recém-criado Estado Republicano nas estruturas econômicas e mudanças políticas, o jornal *Aurora* salientava a necessidade de alterações sociais profundas só possíveis com o investimento na educação (Ferreira; Delgado, 2003).

Paralelamente, o novo Estado necessitava da elaboração de uma identidade positiva para os trabalhadores de uma forma em geral, adequada à realidade de sistema republicano, voltado para a formação de uma nova proposta de cidadania, como já foi assinalado (Carvalho, 2007, p. 09-13). A percepção de um indivíduo, enquanto cidadão, passa a ser feita através da sua localização em ocupações definidas e reconhecidas em lei, ou seja, ser cidadão é estar inserido em profissões regulamentadas (Santos, 1979). Não é apenas o voto e a liberdade de pensamento que garantem ao indivíduo o direito a ser cidadão. O poder dita as regras e procura a sua hegemonia, exercendo o controle através da definição de uma cidadania (GOMES, 2002, p. 10-12).

Dentro deste quadro, o investimento no ensino é a grande aposta para a construção desta cidadania ordenada e cooperante com as normas estabelecidas pelo poder. Ainda nos primeiros anos da República, Benjamin Constant⁴³ elabora uma reforma no ensino baseada nas ideias positivistas⁴⁴ e na crença da educação como uma prática neutralizadora das tensões sociais (Decreto N.º 981, 1890).

De fato, naquele período, na sociedade brasileira, nomeadamente na capital Rio de Janeiro, os problemas relacionados à infância estavam presentes nas ocorrências policiais, sendo denunciados em crônicas e nos artigos de jornais que circulavam pela cidade. Neles são descritos os abusos sofridos pelas crianças que

⁴³ Benjamin Constant Botelho de Magalhães, professor, educador, positivista, engenheiro, matemático, ministro de Estado e militar. Nasceu em Niterói, em 9 de fevereiro de 1837 e faleceu em 22 de janeiro de 1891. Foi um dos fundadores da República brasileira. Nosso patrono cultivou todas essas aptidões e recebeu esses cargos e títulos ao longo de sua relevante vida. Disponível em: <https://museucasabenjaminconstant.museus.gov.br/benjamin-constant/>, acesso em janeiro de 2024.

⁴⁴ Segundo José Sepúlveda (2010), o Positivismo pensado por Augusto Comte, na França no século XIX, aqui no Brasil vai influenciar muito os militares que participaram da Proclamação da República (1889) e, que percebem a importância do campo educacional para difusão do espírito científico e argumentativo, contudo a escola, no início da República, não estava voltada para a formação dos cidadãos, já que nem todos alcançavam e sua tônica encontrava-se na formação do indivíduo para o trabalho e para ser um patriota.

andam pelas ruas da capital do país, o abandono e descaso da família, a ausência do controle do Estado em relação à exploração desses menores e até mesmo a falta de espaços destinados à escolarização da população mais pobre.

Havia um grande medo social marcado pela ausência de uma estrutura econômica, pela falta de higiene individual e social e carência de moralidade, elementos que precisavam estar presentes na construção do caráter das crianças que passam a ser o grande foco dos projetos educacionais. Assim sendo, num país pleno de contrastes, onde a capital apresenta um quadro de grande miséria, a educação surge como uma panaceia que colocaria tudo e todos debaixo da nova ordem e, conseqüentemente, da modernidade e do progresso. A institucionalização da educação por parte do Estado vem da necessidade de normatizar a sociedade em conjunto com outras normas governamentais, todas elas imbuídas em controlar a população, ditando hierarquias e prioridades.

Desde o início dos anos de 1910 e ao longo da década seguinte, inúmeros movimentos de ordem civil e militar passaram a questionar as estruturas governamentais brasileiras, neste sentido. A principal mazela apontada ao regime era a permanência de um alto índice de analfabetismo da população brasileira. Combater essa grande doença era uma das principais bandeiras erguidas pelos movimentos de oposição ao governo da Primeira República.

Nesse contexto, o Distrito Federal passa a ser o grande centro de difusão do novo processo pedagógico nascido a partir do ideal Escola Novista em nosso país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova é um marco que estabelece uma mudança na ideia de expansão da escolarização entre a população mais carente e até então excluída do processo educacional.

Fernando de Azevedo⁴⁵, entre outros pensadores, propunha o uso de metodologias e práticas pedagógicas onde a relação professor e aluno ocorresse de forma “(...) organizada à maneira de uma comunidade e baseada no exercício normal do trabalho em cooperação (...). Pondo na base as ideias igualitárias de uma sociedade (...)” (Câmara, 2011), objetivando difundir condutas legítimas a partir de

⁴⁵ O sociólogo e professor Fernando de Azevedo (nasceu em 2 de abril de 1894, em Minas Gerais, e faleceu em 18 de setembro de 1974, em São Paulo). Num primeiro momento formou-se em Direito em São Paulo, mas a partir dos anos 1920 volta-se para a área do magistério onde vai ocupar o cargo de Diretor de Instrução Pública no Distrito Federal (RJ) de 1926 até 1930 e em São Paulo em 1933. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo, acesso em 25/04/2021.

projetos que promovesse a reforma social.

O projeto da Escola Nova transforma-se na expressão das diversas redes sociais que foram surgindo ao longo dos anos de 1920, refletindo seu papel político e intelectual em um Brasil que tinha como principal rumo o progresso e a civilização da Nação. Caracterizado como um movimento de renovação, traz consigo novas ideias e avanços pautados em pesquisas biológicas e na psicologia infantil, pretendendo promover o nascimento de uma nova metodologia do processo de ensino e de aprendizagem. Além disto, as suas propostas delineavam a construção de um novo caminho de intervenção do Estado na organização direta da escola e na relação com as famílias das crianças que ingressavam nos espaços escolares. Estas duas últimas, atendiam perfeitamente os interesses do regime em deter um maior controle sobre a sociedade.

Ao encarar a educação como o grande problema da Nação brasileira, Fernando de Azevedo buscava conscientizar a sociedade e as instituições políticas da necessidade de se construir um pensamento educacional coletivo, deixando de lado um modelo que atendia apenas a uma pequena parcela da sociedade carioca. Sua maior preocupação pairava no aspecto social do processo educacional, ou seja, seu olhar direcionava-se para uma escola que atendesse as necessidades da coletividade como um todo (Candido, 1994, p. 14).

O projeto da Escola Nova retomava o debate da escola mista, ou da coeducação, apresentando novamente a coeducação como uma “solução” para o problema da inclusão da mulher no espaço escolar (França; Cezar; Calsa, 2007). A ideia era promover a igualdade entre meninos e meninas através da implantação do ensino misto. No entanto, longe de promover a igualdade, tal sistema facilitou a discriminação do elemento feminino, já que o próprio currículo evidenciava em si uma diferenciação. O comportamento apontado como ideal para as meninas as colocava no lado oposto ao esperado dos meninos. A própria ideia de um uniforme diferenciado, acentua a desigualdade na liberdade de movimento, espelhada nas atividades físicas que distinguem ambos os sexos. Por outro lado, a imagem da mulher como mediadora é transportada para o universo escolar, sendo que das meninas se espera sempre o comportamento exemplar, reservando aos meninos os possíveis casos de indisciplina escolar. As meninas das quais se espera o maior empenho nas artes, enquanto o cálculo e as ciências deveriam ser “dominados” pelo elemento masculino. (Auad, 2006).

Esta proposta surgiu quando o país vivenciava um momento único, no qual mulheres, como Bertha Lutz⁴⁶, criticavam o machismo e conclamavam a união das mulheres para lutarem por uma cidadania plena (Soihet, 2000). A mesma Bertha Lutz fundara em 1919, a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que tencionava alcançar o reconhecimento dos direitos da mulher e assegurar a sua participação na vida pública. Em 1922, fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, promotora da escolarização feminina e da profissionalização da mulher (Sousa; Sombrio; Lopes, 2005).

Neste período, Carneiro Leão⁴⁷, diretor da Instrução Pública entre 1924 e 1926, defendia que a escola não tinha como papel exclusivo a instrução de crianças e jovens. A ela era destinada a orientação da infância, além de equacionar o pensamento e as práticas que deveriam estar interligadas às mudanças na estrutura de vida daqueles que lá chegavam. O ato de educar ganhava um papel importante, pois era nele que residia o futuro da Nação.

(...) fruto da falta de educação do povo, com a apavorante percentagem de 75% de analfabetos, para possuir uma constituição, cuja base está nessa consciência, praticamente inexistente, por incapaz de manifestar-se. O romantismo de 89 produz os seus frutos irremediáveis. Por agora devemos encarar a realidade brasileira, tal como se apresenta, e procurar nos centros vitais da sua sensibilidade, o reactivos necessários, que estão, sem dúvida, no cultivo da nação, para que tome posse de si mesma e se governe, em harmonia com os interesses que a movem.⁴⁸

Fernando de Azevedo, ao assumir a Diretoria de Instrução (1926-1930) deu continuidade à proposta de Carneiro Leão, mas inova ao defender um modelo de trabalho feminino que garantisse a profissionalização das moças e uma qualidade nas atividades laborais que viessem a desempenhar. Neste sentido, para além do

⁴⁶ Bertha Maria Júlia Lutz, formada em Biologia, nasceu em São Paulo, no dia 2 de agosto de 1894 e faleceu Rio de Janeiro em 16 de setembro de 1976. Filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do cientista e pioneiro da Medicina Tropical Adolfo Lutz. é conhecida como a maior líder na luta pelos direitos políticos das mulheres brasileiras. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/bertha-lutz>, acesso em janeiro de 2024.

⁴⁷ Antônio Carneiro Leão, educador e ensaísta, nasceu em Recife, PE, em 2 de julho de 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 31 de outubro de 1966. Autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928; foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930); diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração Anísio Teixeira (1934); criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia>, acesso em janeiro de 2024.

⁴⁸ LEÃO, Carneiro. "Realidade Brasileira". In: *Jornal Movimento*. Rio de Janeiro, outubro de 1928.

aspecto técnico, a formação profissional foi encarada como uma forma de inserção do elemento, masculino e feminino, na sociedade.

Assim, a Escola passou a ser o local de práticas não apenas educativas, mas, também, culturais e sociais, além de servir como mediadora entre a população e o Estado no que se refere as novas normas de ordenamento e das relações sociais implantadas pelo governo. A escola era encarada como o grande eixo transformador da sociedade brasileira, ou seja, o espaço de difusão da identidade nacional em comunhão com a construção de uma nação moderna.

O que nos leva a perguntar no cenário da emergência das escolas do Imperador, dentre elas a Orsina da Fonseca, quais estratégias governamentais de administração da população estavam em jogo? Quais relações de poder estavam presentes no embate de se institucionalizar as práticas e experiências educativas demandada ao império, mas levado a cabo na República?

2 O INSTITUTO ORSINA DA FONSECA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL E A EXALTAÇÃO CÍVICA

2.1 Os modelos de Escola: da República oligárquica até 1945

Como já vimos, os anos que se seguiram após a implantação da República foram marcados por inúmeras mudanças, entre elas, destaca-se a transformação urbanística e moralizante da sociedade brasileira. Da mesma forma que em boa parte do mundo ocidental espaços como hospitais, escolas e prisões brasileiras começam a sofrer remodelações radicais, com base numa proposta de limpeza, novidades calcadas em métodos científicos e na crença de que o país estava passando por uma etapa de desenvolvimento material e de progresso social.

Os programas de ação, tanto dos liberais quanto dos cientificistas (os positivistas), apresentavam pontos em comum, começando pelo fim de privilégios aristocráticos, passando pela separação entre Estado e Igreja, a secularização dos cemitérios, o fim da escravidão, o nascimento do casamento e do registro civil, a autonomia da mulher através da educação, para exercer seu papel de mulher, esposa e mãe e a ideia de que a educação seria a chave para resolver os problemas sociais e econômicos do país (Sepulveda, 2010).

(...) a construção do ensino público na República, ou seja, a organização do campo da educação nesse período, teve a ajuda do campo militar. As características positivistas desse campo impuseram uma nova realidade àquele, tanto que as discussões de moral, patriotismo e nacionalismo entraram com força nas discussões acerca do problema da educação no Brasil (Sepulveda, 2010, p. 66).

A Constituição de 1891 provoca mudanças não muito profundas, para além da representação do poder político. O voto aberto estava atrelado ao impositivo da alfabetização como requisito para o voto e a elegibilidade. Assim sendo, são aqueles considerados efetivamente como cidadãos que participam da via política no Brasil, sendo as mulheres excluídas de tal categoria. Somente em 1910, o debate em torno do sufrágio feminino ganhou fôlego com o Partido Republicano Feminino (PRF),

criado pela professora Leolinda Daltro⁴⁹, no Rio de Janeiro, neste mesmo ano. A própria Orsina da Fonseca⁵⁰, ainda que não tenha assinado o manifesto de criação do Partido, é uma das que apoiam as propostas de dar uma “voz” para a mulher na política (Melo; Marques, 2010).

Quanto ao ensino, este estava assegurado pelas vias da iniciativa privada, sendo, porém, o ensino oficial mantido pelo Estado o definidor do critério para paridade para os estudos oferecidos pelas escolas particulares, como é descrito no artigo 35 deste texto constitucional:

Art. 35 Incumbe, outrosim, ao Congresso, mas não privativamente:

1º Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caracter federal;

2º Animar, no paiz, o desenvolvimento das lettras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;

3º Crear instituições de ensino superior e secundario nos Estados;

4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal (CONSTITUIÇÃO, 1891, cap. IV).

A partir da descentralização, já existente desde o Império, o ensino primário ficou a cargo dos Estados e o segmento secundário e superior passou a ser dividido entre os Estados e a União. A gratuidade do ensino foi extinta da Constituição, ficando nas mãos dos Estados a decisão do seu estabelecimento e da obrigatoriedade do ensino primário. O texto também não menciona o uso de verbas públicas, provenientes de impostos, para o desenvolvimento da educação. A vinculação do exercício do voto ao processo de alfabetização foi considerada pelos legisladores o grande “incentivo” para procura de espaços escolares por parte da população.

⁴⁹ Leolinda de Figueiredo Daltro nasceu na Bahia possivelmente em 1860, mas não se tem a data precisa de seu nascimento e faleceu em maio de 1935. No Rio de Janeiro, tornou-se próxima do republicano positivista Quintino Bocaiúva e amiga de Orsina da Fonseca, primeira mulher de Hermes da Fonseca. Precursora do indigenismo no Brasil. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DALTRO,%20Leolinda%20de%20Figueiredo.pdf>, acesso em janeiro de 2024. As ideias preconizadas pela professora Leolinda Daltro serão melhor abordadas no capítulo 03.

⁵⁰ Orsina Francioni da Fonseca nasceu no Rio de Janeiro em 1858 e faleceu no Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1912). Foi a primeira esposa de Hermes da Fonseca, ex-presidente do Brasil, e a primeira-dama do país de 1910 até sua morte em 19122. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Orsina_da_Fonseca, acesso em janeiro de 2024.

Como cabia à União as decisões centrais sobre o trilhar do ensino secundário e superior em território nacional, tendo apenas jurisdição sobre o ensino primário no Rio de Janeiro, que nesse momento era a Capital da República brasileira, inúmeras reformas vão entrar em vigor. A já citada Reforma de Benjamim Constant, restrita ao espaço da capital, para além de introduzir o ensino laico e gratuito, dividiu em três partes: o 1º grau, atendendo crianças entre 7 e 13 anos, e 2º grau, para crianças entre 13 e 15 anos e a escola secundária, que tinha em média a duração de 07 anos (Sepulveda, 2010, p. 65). Para os legisladores, esse modelo serviria como base para a estruturação do ensino nos outros Estados da Nação.

Ao longo da Primeira República, inúmeras outras reformas no campo educacional marcaram uma grande oscilação entre a escola de um modelo humanista clássico ou científico. Em 1901, o Código redigido por Eptácio Pessoa⁵¹ retirou da grade curricular a Biologia, a Sociologia e a Moral, incluindo no lugar destas a Lógica Matemática, para além de aumentar a ênfase nos estudos da literatura.

Dez anos depois, em 1911, a reforma instituída por Rivadávia Correa⁵² busca acrescentar maior praticidade ao estudo das disciplinas, difundindo o espírito da liberdade de ensino e de frequência, além de abolir o diploma, reconhecido oficialmente, como exigência para o exercício da profissão, instituindo no seu lugar o recurso ao “certificado de assistência”, através do qual pela frequência das aulas o aluno obteria o documento necessário para confirmar o término da sua formação. Foi uma desacreditação do ensino oficial e a proliferação das chamadas “academias elétricas”, instituições de ensino particulares voltadas para a atribuição de certificados em troca do pagamento das taxas estabelecidas pela instituição (Nagle, 1974).

Os frutos dessa reforma foram negativos e suscitaram críticas ao sistema.

⁵¹ Eptácio Lindolfo da Silva Pessoa, advogado, deputado federal, senador e governador da Paraíba (1915). Nasceu em Umbuzeiro (PB) no dia 23 de maio de 1865 e faleceu em seu sítio em Nogueira, município de Petrópolis (RJ), no dia 13 de fevereiro de 1942. Foi eleito Presidente da República brasileira em 1919. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/epitacio-pessoa>, acesso em janeiro de 2024.

⁵² Rivadávia da Cunha Correia, advogado, jornalista, deputado federal, ministro da Justiça. Nasceu em Livramento no Rio Grande do Sul, em 9 de julho de 1866 e faleceu em Petrópolis (RJ) no dia 9 de fevereiro de 1920. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Rivad%C3%A1via.pdf>, acesso em janeiro de 2024.

Assim sendo, em 1915, foi aprovada a reforma de Carlos Maximiliano⁵³, que traz de volta a oficialização do ensino, especificando como forma de acesso à educação superior à obrigatoriedade da diplomação dos alunos ao término do ensino secundário.

Em 1925, foi feita a última reforma educacional instituída na Primeira República idealizada por João Luís Alves Rocha Vaz⁵⁴, onde ele sinaliza sobre a necessidade de uma maior difusão do ensino primário, o que, ao seu ver, é responsabilidade do Estado, para além de alterar os currículos das instituições de ensino superior, transformando as normas de acesso e determinando um número específico de vagas por carreiras (Decreto N.º 16.782, 1925).

As reformas eram pensadas e repensadas sem haver um critério comum entre muitos dos seus administradores:

(...) “solucionavam como podiam”, isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente. Daí sair desacreditada tanto na teoria importada, e por isso desligada da prática, como a prática sem teoria, ou melhor, uma prática com base numa “teoria” fruto do senso comum, onde não se tem consciência clara das razões desta nossa forma de agir (Ribeiro, 1998, p. 80-81).

Assim, um dos grandes problemas enfrentados desde o império – o analfabetismo – continuava a assolar a sociedade brasileira, afetando o propalado processo do desenvolvimento da sociedade brasileira, já que as técnicas de escrita e leitura passaram a ser consideradas elementos fundamentais para a integração no modelo de cidadania. No ano de 1920, mais da metade da população com 15 anos em diante não sabia ler ou escrever minimamente.

⁵³ Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, político, jurista e magistrado brasileiro. Nasceu em São Jerônimo – Rio Grande do Sul -, 24 de abril de 1873 e faleceu no Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1960. Carlos Maximiliano foi uma das mais eloquentes afirmações da cultura jurídica e uma figura de invulgar projeção da intelectualidade brasileira. Disponível em: <https://andt.org.br/academicos/carlos-maximiliano-pereira-dos-santos/>, acesso em janeiro de 2024.

⁵⁴ O professor João Luiz Alves Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deu nome a uma reforma educacional que foi levada a efeito na gestão de João Luís Alves no Ministério da Justiça e Negócios Interiores, no governo Artur Bernardes. Esta foi a última reforma a afetar o ensino secundário na Primeira República. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>, acesso em janeiro de 2024.

Tabela 1 - Proporção de alfabetizados e de analfabetos na população brasileira de quinze anos ou mais

Especificação	1900	1920
Total	9.752.111	17.557.282
Sem declaração	22.791	-----
Sabem ler e escrever	3.380.451	6.155.567
Não sabem ler e escrever	6.348.869	11.401.715
% de analfabetos	65	65

Fonte: FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. Quadro I, p. 47.

Um outro problema trazido do Império e perpetuado neste período, foi a evasão escolar. Suas causas estavam à vista: a falta de escolas primárias que atendessem a todos os alunos em idade escolar e, para aqueles que conseguiam prosseguir os estudos nas escolas secundárias, o problema dos pagamentos solicitados pelas instituições. Em 1923, tal fato era atestado por Afrânio Peixoto:

Vai começar o ensino secundário. Mas o pobre não pode frequentá-lo; o liceu, o ginásio, o colégio, custam caro. Os 90 pobres vão para as fábricas, para lavoura, para a mão-de-obra. Os 10 ricos, esses farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional (Ribeiro, 1998, p. 80).

O ensino refletia a dualidade da sociedade, disposta entre ricos e pobres, entre aqueles que estavam destinados ao “mundo do trabalho” e os que deveriam ocupar os cargos do “mundo da ordem”, do poder em suas mais variadas instâncias. Assim sendo, os programas educacionais da Primeira República baseavam-se em estruturas marcadas pela segregação social, racial e de gênero, já que estar na escola era privilégio dos grupos sociais mais abastados da sociedade, o que não era o caso dos negros, nem das camadas mais pobres da população, e tão pouco das mulheres que, não pertencendo as classes “abastadas”, quando muito frequentavam as escolas profissionais.

Paralelamente, no decorrer da Primeira República, movimentos como a Revolta Tenentista (1920 - 1935), a Semana de Arte Moderna (1922) e a criação do Partido Comunista (1922), demonstram a fragilidade da hegemonia pretendida pelo Estado. Neste momento, o surgimento da Escola Nova, que não deixa de ser também um movimento de vanguarda, reforça a ideia da educação como veículo de integração da sociedade às propostas do Estado. Para tal, a escola – espaço

privilegiado – deve ser a instituição social que através dos seus métodos e organização estrutural precisa nortear o sistema social. Logo, a escola necessita ter consciência de seu papel social e do seu valor na transformação nacional.

A relação Escola-Nação aparece como uma decorrência natural do papel ordenador do Estado. O sentimento nacionalista presente na Semana de Arte Moderna, transpassa o debate em torno do ensino e ganha importância em associações como Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, um órgão que vai reunir grandes entusiastas em prol da Educação e promover inúmeros debates, idealizando várias propostas, em âmbito nacional, e que visavam o progresso do modelo escolar brasileiro. Dentre as propostas apresentadas nas reuniões, a da instituição da Escola Primária Integral foi a mais inovadora e teve em Anísio Teixeira⁵⁵, então Chefe da Instrução Pública do Estado da Bahia, seu maior entusiasta.

Através da Lei N.º 1.846, de 14 de agosto de 1925, a sociedade baiana foi contemplada com o projeto mais arrojado na época e no país (LEI N.º 1846, 1925). Entre as mudanças previstas em texto de lei, estava a divisão do ensino público em oito categorias, contemplando inovações como a criação dos “jardins de infância” ou o estabelecimento do ensino especial, voltado para deficientes. Apesar de admitir a existência de instituições particulares voltadas para o ensino, a lei previa que a administração de línguas estrangeiras fosse proibida para crianças com menos de 10 anos nos colégios nacionais.

DA COMPHENSÃO DO ENSINO PUBLICO

Art. 1 O Ensino Publico no Estado da Bahia tem por objetivo educar physica, moral e intellectualmente o indivíduo, tornando-o apto a vida em sociedade.

⁵⁵ Anísio Spínola Teixeira, jurista, intelectual, educador e escritor, nasceu na cidade de Caetité-BA em 12 de julho de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro em 1971. Em 1924, a convite do governador Góes Calmon, assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino, iniciando sua carreira de pedagogo e administrador público. Teixeira conseguiu ampliar o sistema educacional, privilegiando a formação de professores. Em 1927, foi aos Estados Unidos, onde travou conhecimento com as ideias do filósofo e pedagogo John Dewey, que muito iriam influenciar seu pensamento. Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro, ocupando a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, em cujo mandato instituiu a integração da “Rede Municipal de Educação”, do fundamental à universidade. Em 1932, participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Nesse período publicou duas obras sobre educação que, junto a suas realizações, deram-lhe projeção nacional. Em 1935, criou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, perseguido pelo governo de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira mudou-se para sua cidade natal, na Bahia, onde residiu até 1945. Disponível em: <https://unifei.edu.br/personalidades-do-muro/extensao/anisio-teixeira/>, acesso em janeiro de 2024.

Art. 2 O Ensino Publico no Estado da Bahia compreende:

- 1º - o ensino infantil;
- 2º - o ensino primário elementar;
- 3º - o ensino primário superior;
- 4º - o ensino complementar;
- 5º - o ensino normal
- 6º - o ensino secundário;
- 7º - o ensino profissional;
- 8º - o ensino especial (para anormaes).

§ 1º o ensino infantil só será ministrado nos “jardins de infância” ou “escolas infantis” que farão parte dos grupos escolares annexos as escolas normaes.

O ensino primário elementar sera ministrado em quatro e três anos, nas escolas primarias urbanas ou ruraes, segundo o plano de estudos adoptado na presente lei (...) (Lei N.º 1846, 1925).

Dentre as propostas presentes nas reformas realizadas, a do ensino secundário merece destaque pois, em sua base, encontramos uma preocupação com a difusão do saber científico/acadêmico e a organização de cursos que tivessem ligação com o ensino primário técnico, mas, sabe-se que essas propostas esbarravam na limitação da organização escolar brasileira, tanto no que diz respeito ao próprio ensino primário e secundário em nosso território, quanto em relação à formação e à permanência dos educadores em seus postos de trabalho.

No entanto, uma mudança no poder veio influenciar os rumos do ensino. A chamada Revolução de 1930, liderada por um grupo de tenentes, pareceu desmontar o poder das velhas oligarquias ao clamar por uma leitura mais ampla da cidadania e do nacional.

O nacionalismo, assim emergente, passou a integrar os discursos governamentais e a justificar suas próprias realizações, sendo encampado como um “projeto” do Estado cujo papel seria o de mobilizar cada vez mais amplos setores sociais, a fim de engajá-los na tarefa de solucionar os problemas da sociedade como um todo. Por outro lado, em contrapartida, também se legitimava a identidade que alguns grupos estabeleciam entre a solução de seus problemas (leia-se, interesses de classe) e a dos problemas nacionais (Mendonça, 1986, p. 41).

A grande questão levantada foi, por um lado, o alargamento do conceito de cidadania e participação política, e, por outro, a criação de uma imagem para o nacional, ou seja, a caracterização do “brasileiro”. Durante todo o período que abrangeu a chamada Era Vargas, que abrangeu os anos de 1930 a 1945, este foi o trabalho do Estado na busca de uma redefinição das forças que atuavam no poder. O objetivo era alargar a base de apoio para as propostas de reformulação das

infraestruturas, que se afastavam da predominância de um mundo rural (GOMES, 1982).

A escola foi novamente o “instrumento” escolhido para a divulgação deste ideal nacionalista e o ensino ganhou novas instituições, como a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, através do decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Em 1934, com a nova Constituição, deu-se a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), do Conselho Nacional de Educação e a institucionalização da obrigatoriedade e a gratuidade do ensino básico (ensino elementar) e a extensão das reformas educacionais a todo o país (Guilherme; Santos, 2019).

Apesar de assegurar o controle do Estado na área da educação, o texto constitucional não excluía a possibilidade de organizações privadas, nomeadamente a Igreja, de manter instituições escolares, passando o ensino religioso a ser facultativo em todos os estabelecimentos de ensino.

Para além destas disposições, foram criadas regras para o ensino universitário com a construção dos estatutos das universidades brasileiras e da organização da Universidade do Rio de Janeiro. No ensino secundário, foi realizada a divisão em dois ciclos: fundamental, de duração de cinco (05) anos e o complementar, de duração de dois (02) anos, sendo ambas as fases obrigatórias para o ingresso no ensino superior. O ensino técnico passou a contar com uma variante, o ensino comercial, reflexo das mudanças ocorridas no meio urbano e da constante busca pela modernização da economia.

O Artigo 5º do Decreto N.º 19.402 de 14 de novembro de 1930, que institucionalizava e regulava as Escolas de Aprendizizes:

Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizizes Artífices, a Escola Normal das Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar (Decreto N.º 19.402, 1930).

Figura 10 - Reportagem sobre as escolas técnicas profissionais femininas e a formação de mão de obra

Será colocada, ainda este mez, a ultima lage do Liceu Nacional

ACHAM-SE EM ANDAMENTO, NOS ESTADOS, SEIS LICEUS INDUSTRIAIS

Ainda este mez, será colocada a ultima lage do edificio central do Liceu Nacional, que se está construindo no terreno onde existiu a Escola Normal Profissional Vencesláu Braz, já demolida. Nessa área, encontra-se em acabamento os demais corpos do Liceu, inclusive o mais extenso e importante destinado às oficinas. O edificio central, onde se vai colocar a ultima lage, que vale como sua cobertura, destina-se à administração e às aulas teóricas. Assim, essa grandiosa construção, que dotará o país do mais perfeito instituto profissional, ainda no correr deste ano estará concluída e inaugurada. A construção total monta a 7.000 contos de réis. O Liceu Nacional se destina à formação de técnicos (mestres, contra-mestres e operários), em todos os ramos de atividade, até nos de ordem doméstica.

Ao mesmo tempo, prosseguem os estudos de projetos e construções de liceus industriais em varios Estados. Presentemente, estão em construção os liceus de Manaus, São Luiz e Vitória. Está com concorrência aberta para construção o liceu de Goiânia, estando já encerrada a do de Pelotas, cuja construção deverá ser iniciada brevemente.

A construção de cada um desses liceus ficará, em média, em 2.500 contos, tendo cada qual oficinas para todos os officios e ramos de atividade profissional. Nas capitais dos demais Estados, já estão escolhidos os terrenos, após inspeção feita nos proprios locais pelo arquiteto Carlos Porto, comissionado pelo Ministerio da Educação para o fim de projetar todos os liceus.

Esses liceus substituirão as atuais Escolas de Aprendizes Artífices, em regra instaladas precariamente, e com insuficiência de oficinas. A construção dos novos liceus vale como um passo decisivo em prol do ensino profissional, que passará a dispôr, graças ao governo federal, de estabelecimentos modelares em todos os Estados.

A tecnica anti-cristã do comunismo

(Comunicado da Agência Nacional)

Foi publicada recentemente uma crônica a respeito das novas modalidades de propaganda anti-religiosa adotada pelos Soviets. Como é sabido, o povo russo conta-se entre os mais religiosos da Europa e a sua festa mais cultuada é o Natal. Desde a implantação do regime bolchevista o Natal fôra praticamente abolido do culto da família russa. No dia em que todo mundo cristão os sinos resdoam festivamente, nas cidades russas, os agentes da G. P. U. percorriam as ruas, espiando de porta em porta, quais as casas em que os moradores ousavam festejar a noite da paz; nas escolas, nesse dia, os alunos eram obrigados a cantar e a ler canções e poesias de conteúdo violentamente anti-religioso, ao mesmo tempo que se organizavam nas praças comícios de pro-

Fonte: Jornal A Noite. RJ, 25/02/1938, p. 07.

Em 1934, assumiu o Ministério da Educação e Saúde, Gustavo Capanema⁵⁶,

⁵⁶ Gustavo Capanema Filho, advogado, vereador, ministro da educação, nasceu em Pitangui – Minas Gerais, no dia 10 de agosto de 1900 e faleceu no Rio de Janeiro em 10 de março de 1985. Nas eleições presidenciais realizadas em março de 1930 apoiou a candidatura presidencial de Getúlio Vargas, lançado pela Aliança Liberal. Com a posse de Olegário Maciel no governo de Minas Gerais, foi nomeado seu oficial-de-gabinete e, logo em seguida, secretário do Interior e Justiça. Em setembro de 1933, com a morte de Olegário Maciel, Capanema assumiu interinamente a interventoria federal em Minas. Pleiteando a sua efetivação no cargo, Capanema tinha como principal adversário Virgílio de Melo Franco. Vargas, porém, surpreendeu a todos ao nomear para o cargo, em dezembro, o deputado Benedito Valadares. Como compensação, Capanema foi designado pelo presidente para dirigir o Ministério da Educação e Saúde. Nomeado em julho de

que marcou a sua estada no cargo com a realização de reformas de base importantes. O ensino técnico ganhou uma atenção especial e ao longo dos anos de 1930, em vários centros urbanos do país, o governo de Getúlio Vargas passou a incentivar a construção e a criação de Liceus, voltados para a educação industrial.

Para melhor direcionar o trabalho a ser realizado nos liceus, foi criada uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que tinha como atividade central coordenar e supervisionar as atividades promovidas nesses espaços educacionais. Tal disposição foi alterada em 1937, a partir da Lei N.º 378, com uma reestruturação nas Escolas de Aprendizes e Artífices, transformando-as em Liceus Industriais indicados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

Art. 10. O Departamento Nacional de Educação compor-se-á do gabinete do director geral, de um serviço de expediente e das oito seguintes divisões, cada uma a cargo de um director de comprovada competência:

- a) Divisão de Ensino Primario;
- b) Divisão de Ensino Industrial;
- c) Divisão de Ensino Commercial;
- d) Divisão de Ensino Domestico;
- e) Divisão de Ensino Secundario;
- f) Divisão de Ensino Superior;
- g) Divisão de Ensino Extraescolar;
- h) Divisão de Ensino Physica;

Art. 11. Pela Divisão de Ensino Primario, Divisão de Ensino Industrial, Divisão de Ensino Commercial, Divisão de Ensino Domestico, Divisão de Ensino Secundario e Divisão de Ensino Superior correrá respectivamente, a administração das actividades relativas ao ensino primario, ao ensino industrial, ao ensino commercial, ao ensino domestico, ao ensino secundario e ao ensino superior (Lei N.º 378, 1937).

Deve-se salientar que os projetos educacionais, promovidos ao longo dos anos de 1930 e 1940, não tiveram, em seus objetivos, uma estrutura homogênea, contudo, impulsionaram e fomentaram a questão da escolarização no país. Houve toda uma preocupação em destacar o papel da instrução nos projetos de nacionalização e de desenvolvimento da sociedade brasileira, respondendo a uma demanda do sistema capitalista através do incentivo aos cursos técnico profissionalizantes.

Com a institucionalização do Estado Novo em 1937, foi previsto no novo texto constitucional o dever do Estado de salvaguarda, os direitos da infância e da

1934, permaneceria no cargo até o fim do Estado Novo, em outubro de 1945. Disponível em: <https://jk.cpdoc.fgv.br/biografia/gustavo-capanema>, acesso em janeiro de 2024.

juventude, atribuição primeira do núcleo familiar:

Art. 124 - A família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado. Às famílias numerosas serão atribuídas compensações na proporção dos seus encargos.

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

(...)

Art. 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Pela segunda vez, o tema Família ganhava destaque depois que, em 1934, a tríade Família – Educação – Estado - apareceu em cena. A preocupação com a função da família como primeiro elemento a fornecer as bases de moral e conduta, era acompanhada pela proteção do Estado do cumprimento da transmissão desses valores. Tratava-se de assegurar a formação da cidadania, a partir do seu núcleo base, a família.

Em 1942, a introdução das Leis Orgânicas do Ensino estruturou todo o modelo de ensino industrial, alterando a estrutura do ensino secundário, reformulando o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nesse contexto, a educação tinha como alvo as classes menos favorecidas, através da formação de mão de obra qualificada para as novas oportunidades que nasceram com o crescimento da industrialização nos grandes centros urbanos do território brasileiro. Ela atinge, também, o ensino normal, o primário e agrícola (1946), para além de criar organismos como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, em 1946). As reformas refletiam as aspirações dos escolanovistas, criando uma escola “universalista” que acabaria por não pôr fim à dualidade da educação e da sociedade.

Assim sendo, o ensino secundário permitia ao aluno acesso direto, através de provas específicas, aos cursos superiores e o ensino técnico apenas permitia acesso às carreiras do mesmo ramo do curso técnico que o aluno realizou. Caso um

estudante formado no técnico desejasse ascender a outra carreira, ele deveria fazer novamente o ensino secundário ou as disciplinas do curso técnico específico que tivesse relação com a nova carreira que desejava seguir.

Esse modelo educacional concretizava a separação entre o ensino para as elites (direcionado ao trabalho intelectual) e aquele que era para o povo (destinado ao trabalho manual). Isso justifica a consolidação do ensino comercial, agrícola e industrial e, em paralelo, o SENAI, o Senac e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (o Senar - que durou pouco tempo) (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000).

Com o fim do Estado Novo, em outubro de 1945, ocorreu a reestruturação dos alicerces governamentais. Em 1946, o Decreto Lei N.º 8529 estabeleceu os novos rumos para o ensino primário, que, durante todo o governo de Getúlio Vargas, ficou a cargo dos Estados e se nenhuma intervenção do governo federal. Nesse mesmo ano, foram fixadas novas diretrizes para o Ensino Normal.

CAPÍTULO II DOS SISTEMAS DE ENSINO PRIMÁRIO

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção.

Art. 25. Providenciarão os Estados, os Territórios e o Distrito Federal no sentido da mais perfeita organização do respectivo sistema de ensino primário, atendidos os seguintes pontos:

- a) planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população;
- b) organização, para cumprimento progressivo, de um plano de construções e aparelhamento escolar;
- c) preparo do professorado e do pessoal de administração segundo as necessidades do número das unidades escolares e de sua distribuição geográfica;
- d) organização da carreira do professorado, em que se estabeleçam níveis progressivos de condigna remuneração;
- e) organização de órgãos técnicos centrais, para direção, orientação e fiscalização das atividades do ensino;
- f) organização dos serviços de assistência aos escolares;
- g) execução das normas de obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar;
- h) organização das instituições complementares da escola;

i) coordenação das atividades dos órgãos referidos no item e com os órgãos próprios do Ministério da Educação e Saúde, para mais perfeita articulação dos sistemas regionais, e crescente aperfeiçoamento técnico pedagógico.

Art. 26. O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente decreto-lei.

Parágrafo único. Os sistemas dos Territórios terão regulamento expedido pelo Ministro da Educação e Saúde (Decreto Nº 8.529, 1946).

Durante todo esse período, o Estado brasileiro buscou formatizar condutas e impor o seu ideal de cidadania e brasilidade, coordenando a ação escolar e servindo como agente vigilante da disciplina familiar. A conjugação da proposta escola-cidadania, evidenciava um projeto de hegemonia de um ideal de Nação, onde o elemento feminino passou a ser “formalmente” integrado, mas delegado às funções de reprodutor biológico e dos valores estabelecidos.

2.2 Estrutura e visão de si próprio: a escola Orsina da Fonseca na palavra dos seus diretores e visitantes

O Instituto Profissional Feminino nasce como uma entre outras formas de educação para as meninas. Não podemos considerá-lo como única possibilidade, uma vez que ao seu lado conviviam escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas; escolas mantidas por pessoas leigas, ensino ministrado por preceptoras para as filhas das elites no espaço doméstico, familiar e privado, assim como processos de educação e instrução transmitidas pelas mães, tias e avós para as meninas das classes populares. (Sepulveda, 2020, p. 14)

O Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca refletiu todo este processo de transformação no âmbito educacional. Em primeiro lugar, houve uma alteração da sua nomenclatura, com o secretário geral de instrução Anísio Teixeira (1933). Ele passa a se chamar Escola Técnica Orsina da Fonseca. Dois anos depois, retorna à sua função de internato e externato e, no início dos anos de 1940, o Instituto ganhava um curso ginásial, passando a ser o Instituto de Educação Técnico – Profissional Orsina da Fonseca.⁵⁷

A “retirada” do “Feminino” da sua designação incorre na tentativa de

⁵⁷ *Breve Histórico: 1898 – 1987 – 89º aniversário*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: outubro/ 1987, pp. 01 e 02.

“universalizar” o conceito de cidadania, ainda que a cidadania plena para as mulheres, na qual passavam a ter o direito de voto só lhes foi atribuída pelo Decreto 21.076, de 24 de fevereiro de 1932. É importante salientar que, apesar das mudanças na nomenclatura, a instituição ainda continuava a ser inteiramente frequentada por meninas, na sua grande maioria, pobres ou pertencentes a classe média urbana da cidade do Rio de Janeiro.

Nas fotos de Augusto Malta e nos registros fotográficos do Acervo da Escola, retratam como a instituição evoluiu e incidia em cada imagem, intencionalmente forjada, o discurso que permeia a sua criação: o lugar da mulher e o seu processo de inclusão/exclusão na sociedade carioca. O Instituto é apresentado como uma espécie de “vitruve”, onde a ordem predomina na captação dos lugares e dos seus ocupantes (Câmara, 1996).

Formo sobre o “Instituto Orsina da Fonseca” o conceito justíssimo de que preencher integralmente os fins para que foi criado. Modelar a sua organização, de sympathia e cordialidade a sua disciplina, de labor e extrema dedicação do seu professorado, constitue um conjunto de provas indiscutíveis da alta competência e dos nobres sentimentos da sua distintíssima diretora, a quem em, modesta professora pernambucana, felicito de coração.

Rio, 24-9-924.

Edviges de Sá Pereira.⁵⁸

Figura 11 - Alunas do IPFOF na parte interna do instituto



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1929. Fotografia de Augusto Malta

⁵⁸ *Livro de Visitantes* Acervo da Escola Municipal Orsina da Fonseca. Rio de Janeiro. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1924, p. 10.

A arquitetura do prédio edificado em 1898, traduz um projeto de ensino no qual os alunos são dispostos em zonas diversas, cada qual dedicada ao exercício de uma atividade de formação. Como uma “grande casa”, acolhe as suas “moradoras” impondo regras traduzidas na ordenação do espaço.

É importante sinalizar que a arquitetura escolar é uma forma de discurso que se materializa demonstrando seus sistemas de valores, de ordem, de disciplina e de vigilância, além de estar repleta de ideologia. Os espaços escolares possuem significados, emitem mensagens, conteúdos, valores e impõem suas leis como organizações disciplinares (Sepulveda, 2012).

Segundo Frago e Escolano (2001), a arquitetura escolar (...) ganhou uma grande importância nos últimos anos, pois se relaciona com a história da escola como instituição social e cultural e está interligada à micropolítica e à organização interna da mesma. Por sua vez, tal integração dá sentido à realidade em que a instituição escolar está inserida. (Sepulveda, 2012, p. 114-115)

Figura 12 - Parte de cima do IPFOF. Quarto das alunas do internato



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1919. Fotografia: Augusto Malta.

Cada sala, dormitório ou pátio espelha a concepção de ordem da Instituição. As meninas no alpendre, perfeitamente dispostas, repetindo uma disposição semelhantes aos das camas com os seus lençóis brancos.

O registro das aulas de ginástica, das atividades cívicas, das festas, do refeitório, dos dormitórios, da realização de trabalhos manuais, bem como a arquitetura do edifício da escola, traduz a presença de uma ordenação e mensagem acerca do feminino.

Figura 13 - Aula de Educação Física no pátio externo do IPFOF



Fonte: Fotografia avulsa. A frente a professora comanda a turma de alunas mais velhas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1929. Fotografia: Augusto Malta.

Figura 14 - Festa do Folclore. Apresentação do grupo de dança



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1935. Fotografia: Augusto Malta.

Atualmente, são o testemunho importante do cotidiano escolar e da relação entre o poder e a instituição. As imagens são cuidadosamente montadas, objetos e pessoas ocupam o lugar que lhes é devido no espaço físico que, por sua vez, se encontram limpos e ordenados. O cuidado do fotógrafo com a produção das imagens revela a intenção de direcionar o olhar do espectador para uma parcela privilegiada do real, criando uma “série construída do modo mais homogêneo possível”, um retrato trabalhado e acabado de uma realidade almejada (Campos, 1987, p. 47).

Figura 15 - Exposição de cestaria. Trabalhos das alunas do IPFOF



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1929. Fotografia: Augusto Malta.

O cariz da instituição, como destinada ao universo das meninas “pobres”, é assinalado na imagem da menina negra sorridente na sala onde ocorria uma exposição.

Todavia, como já foi dito nesta tese, é importante salientar que existiam outras formas de educação para as meninas. No interior do Instituto Profissional Orsina da Fonseca, havia meninas da classe média que o frequentavam para aprender a administrar seus lares e ofícios que pudessem ser desenvolvidos dentro de suas casas, para que elas não precisassem se afastar de suas residências para trabalharem e poderem obter remuneração.

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universais dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais. (Louro, 2011, p. 444).

Em todos esses casos, vemos que há predominantemente a uniformização das roupas, gestos e trabalhos realizados, poucos sorrisos escapam a lente lógica e moderna do fotógrafo.

A mensagem dominante nas imagens revela a importância dada aos objetivos da Instituição. Para Almeida Rocha Junior, a educação era, naquele momento, compreendida como a arte de formar hábitos, objetivando assim:

(...) a atingir a aquisição de hábitos e desenvolver a capacidade de compreensão e adaptação, a educação sanitária deveria ancorar-se em vários elementos concretos, dentro os quais se destaca um conjunto de práticas que deveriam instituir-se no cotidiano da escola, conformando os corpos e as mentes dos alunos” (Rocha, 2003, p. 47).

Nas salas de aula, a mesma uniformização dos materiais das alunas expostos nas carteiras, acompanha os olhares concentrados na figura da professora e a postura desta no comando de todas as meninas. Um tablado para a professora e as carteiras dispostas enfileiradas, contribuem para o aspecto de ordem e progresso⁵⁹ que as fotos do Instituto procuravam demonstrar.

Figura 16 - Sala de aula do internato



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1917. Fotografia: Augusto Malta.

⁵⁹ Lema do positivismo, presente na bandeira nacional do Brasil como em vários espaços públicos, na tentativa de transformar as condutas sociais.

Nos registros pesquisados, podemos ver que as cenas que reproduzem o ensino das tarefas manuais predominam em detrimento das aulas teóricas. Contra as dez (10) disciplinas tradicionais-teóricas, tais como, português, matemática, história e desenho, temos um conjunto de 13 disciplinas que giram em torno da higiene, enfermagem até as aulas de economia doméstica e contabilidade. Era um conjunto de disciplinas que cuidavam, tanto dos aspectos mais formais da educação, até os mais técnicos, com ênfase na higiene e trabalhos domésticos.

Figura 17 - Aula de Chapelaria



Fonte: Postal da escola. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Postais escolares. Ano: 1915. Fotografia: Augusto Malta.

As oficinas, por exemplo, tinham as de caráter obrigatório e optativo. As de rendas e bordados, assim como as de corte e costura, eram obrigatórias nos primeiros anos, já as de flores e chapéus eram optativas. As imagens revelam a existência desses espaços apropriados, dotados do material necessário e onde o “lugar de trabalho” aparece distinto da sala de aula, um outro espaço de formação.

Na imagem a seguir, cercada de flores e recuadas no fundo de uma sala, podemos ver um grupo de alunas, devidamente uniformizadas, contando a presença da professora que lhes instrui na confecção de flores artificiais. Esse intrigante grupo de 14 meninas, dispostas em volta das mesas, promovem sensações de contração, concentração, dedicação e trabalho. Não parecem estar felizes, estão labutando, concentradas no que realizam ou olhando para câmera denunciando a encenação da oficina para o fotógrafo que as registravam com o olhar de sua lente.

Figura 18 - Aula de confecção de flores



Fonte: Postal da escola. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Postais escolares. Ano: 1915. Fotografia: Augusto Malta.

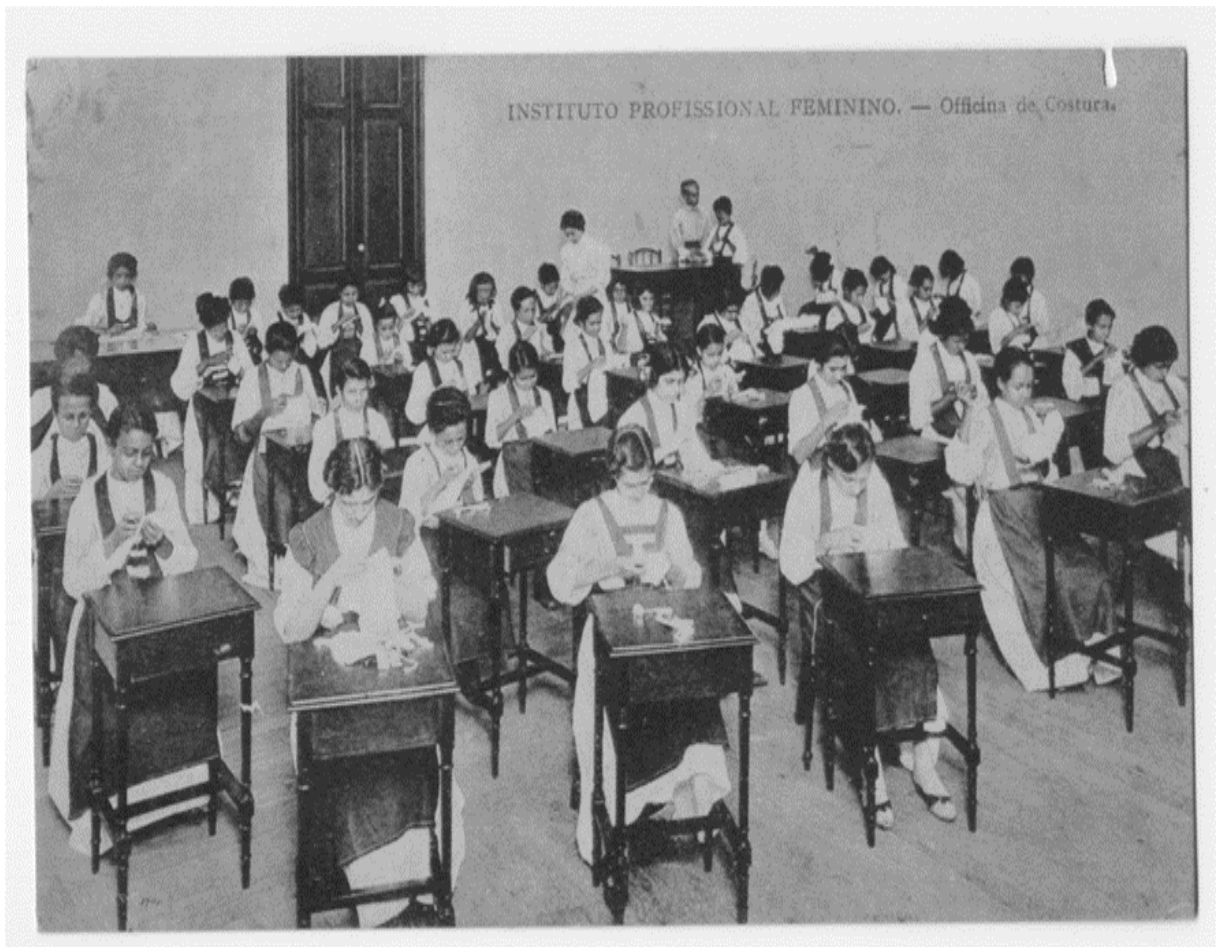
Um conjunto de fotografias como estas se assemelham. Geralmente fotos posadas e que registravam o labor das meninas como nas imagens das oficinas de bordado e de confecção de chapéu. Uniformizadas e concentradas, essas imagens dão o sentido dos objetivos da educação nos primeiros anos da república ordem e

progresso por meio da valoração do esforço do trabalho e/ou para a administração do lar.

Os objetivos educacionais das meninas e jovens eram diferentes de acordo com suas classes sociais de origem. Para as meninas e jovens da elite, os fins eram o ensino da administração familiar, a transmissão de normas e padrões de comportamentos e hábitos da cultura burguesa europeia. No caso das meninas e jovens das classes populares, o alvo era a aprendizagem de atividades cotidianas domésticas, na agricultura ou nos ofícios práticos nas cidades. (Sepulveda, 2020, p. 14)

Quase sempre, as fotografias registravam, também, a presença da professora, que se destacava por sua indumentária diversa do uniforme das meninas e sua postura de comando ou observação, tal como na imagem abaixo de uma oficina de costura.

Figura 19 - Oficina de costura



Fonte: Postal da escola. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Postais escolares. Ano: 1915. Fotografia: Augusto Malta.

Geralmente, em pé ou atrás da mesa do mestre, as professoras se posicionavam de forma a demonstrar o seu ofício vinculado à observação, o ensino e à correção das tarefas. Une-se a essas sensações de trabalho e concentração ao da disciplina dos corpos e da uniformidade. Não há quase espaço para descontração nas imagens, se os corpos não estavam curvados sob o ofício da costura, estavam eretos com os braços rente ao corpo ao lado ou frente ao produto do seu ofício. Quando o registro fotográfico não capta o trabalho e o produto, capta o exercício para o corpo. Novamente não há lugar para descontração, todas realizam uniformemente o mesmo movimento, seguindo a professora que se destaca à frente do conjunto de alunas.

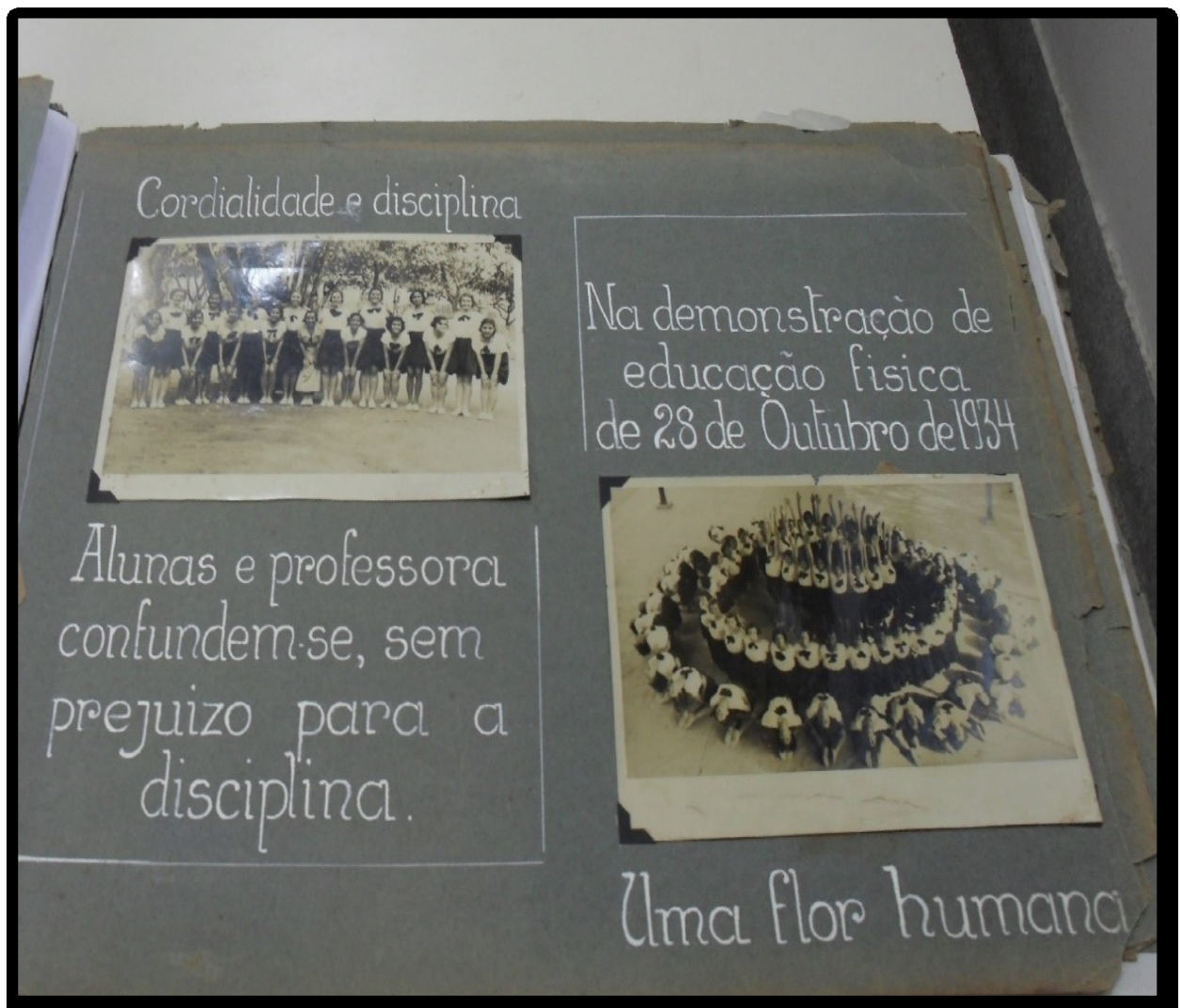
Figura 20 - Aula de Educação Física com as alunas do curso do secundário do internato IPFOF



Fonte: Fotografia avulsa. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Cotidiano Escolar. Ano: 1929. Fotografia: Augusto Malta. Ao centro a professora.

Na imagem abaixo, as alunas posam diante do Externato com as suas pastas e uniformes, sendo que a inscrição ao lado da imagem reafirma o sentido formativo e técnico da instituição. Na primeira, elas aparecem de mãos dadas, simbolizando a legenda que em cima da foto diz: “cordialidade e disciplina”. A individualidade parece ser anulada em benefício do todo, fato que se repete na imagem ao lado desta, onde a “educação física” surge como o elemento organizador e ordenador da disciplina e do próprio corpo das alunas. Na imagem seguinte, o sentido técnico é confirmado pela legenda (Lacerda, 1994).⁶⁰

Figura 21 - Fotografias retratando o cotidiano das alunas do externato e internato



[a]

⁶⁰ Sobre o uso da imagem neste período ver, entre outros, o artigo de Aline Lacerda que toma por título uma obra criada para a Comemoração dos 10 anos do governo de Getúlio Vargas.



[b]

Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Anos: 1935/1936.

Legenda: [a] Exaltação da disciplina presente no cotidiano do internato IPFOF.
[b] Dia da inauguração do externato do IPFOF.

O estudo das imagens revela também a ordenação e controle dos corpos, fato que estava presente na legislação do ensino, nas formas de organização e ocupação dos espaços, disposição dos tempos escolares, na estruturação da grade curricular, na oferta das diferentes disciplinas nos programas de ensino e na difusão e instituição de hábitos higiênicos, que deveriam ser rigidamente acompanhados pelas equipes de inspeção médica, presentes nas rotinas escolares. É a formalização do processo de edificação da “subjetividade dócil”, já tratada por Foucault.⁶¹

Por detrás de todos os registos fotográficos, prevalece a concepção hegemônica de que:

⁶¹ Ver página 35 - capítulo I - ao que se refere ao conceito já apresentado por M. Foucault.

(...) as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter; sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque *mobiliar* a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios (Louro, 2010, p. 446).

Daí, um currículo recheado de aprendizagens relacionados a bordados e artesanatos, a higiene da família e a construção da cidadania. Cidadania no sentido de formação das filhas dos desamparados, das órfãs, das futuras esposas dos trabalhadores, enfim, das camadas populares que deveriam aprender o valor do trabalho, do asseio, da honestidade. Deste modo, higienistas e religiosos brasileiros responsabilizavam a mulher pela manutenção da família saudável. “O casamento e a maternidade eram, efetivamente, constituídos como a verdadeira *carreira* feminina” (Louro, 2010, p. 447).

Paralelamente, o reconhecimento público esteve sempre presente na história da instituição, um exemplo do modelo da conduta feminina que o Estado pretendia oferecer à sociedade. Na epígrafe acima, as impressões registradas pela cunhada do ex-prefeito da capital da República no Livro de Visitantes do Instituto, exaltava o modelo escolar aplicado no instituto na descrição das oficinas destinadas ao aprendizado doméstico, onde os trabalhos feitos pelas alunas, orientadas pelas professoras, eram motivo de admiração, por parte da visitante, em virtude da grande perfeição. É fato que toda a produção realizada pelas alunas durante as aulas-oficinas foram objeto de admiração e elogios por parte de todos que ali visitavam o instituto.

As impressões sobre a instituição, o discurso sobre a importância do trabalho feminino, as noções de progresso e civilização estão presentes e registradas no Livro de Visitantes, iniciado em 1899 pela Diretora da Escola D. Evangelina Monteiro de Barros. Ao longo das suas páginas, podemos observar como todos que ali estiveram teciam suas opiniões, não apenas em relação ao modelo de educação, mas, também, como ele respondia às necessidades eminentes que a “Nação” clamava. Era necessário formar boas profissionais e mães, que certamente povoariam o país de crianças com “saberes patrióticos”, reprodutores daqueles propagados pelo Estado.

Nas incertezas da hora que passa para a Mãe Pátria é consolador presenciar que há templos de trabalho, onde se prepara a educação profissional das esposas e mães de amanha. Este Instituto, onde a boa ordem, a competência, a operosidade em tudo se revela como tive ocasião de verificar, descrevo, como brasileiro, honra esta grande Capital e seus bem meritos fundadores, bem como a bem merita Directora, Exm. Sr.^a. E. M. de Barros, a quem felicito de coração pela sua obra de patriotismo e dedicação digna de todos os elogios.⁶²

O discurso da visita de Carlos Leite Ribeiro, intendente do Conselho Municipal do Rio de Janeiro, é apresentado como um verdadeiro processo de “conversão” ao ideal da escola pública disciplinadora do elemento feminino. Caracterizado como um crítico da ideia de um espaço público voltado para a educação da população, na narrativa da sua visita acaba por adotar o ideal proposto pela instituição, enaltecendo o papel da instituição no processo de escolarização da sociedade carioca. O discurso passou a ser uma grande defesa em prol à manutenção dessa instituição, retratada como um agente do progresso no município do Rio de Janeiro quando os seus críticos clamavam o seu encerramento:

Fechar uma escola é, para mim, e sob todos os pontos de vista, um atentado à civilização. No meio em que estamos, e achando-se como se acha ainda no berço a instrução, não posso nem devo homologar o desejo que parece pairar no coração dos que têm a missão de manter este estabelecimento, e essa opinião que mantenho como brasileiro, sustentarei na tribuna que o povo confiou-me no seio da representação municipal, porque assim posso bem servir ao progresso deste município.⁶³

Sendo o único instituto custeado pelo município destinado ao atendimento de meninas oriundas das classes mais pobres, torna-se, então, um espaço de referência na educação da mulher, ganhando destaque pela organização e rigidez disciplinar. Este “exemplo” foi replicado e difundido nas visitas de representantes do governo municipal, personalidades ilustres da cidade do Rio de Janeiro, jornalistas, profissionais da educação, da saúde e da assistência social, de dentro e de fora da

⁶² Depoimento do visitante J. Pedro de Araújo, retirado do Livro de Visitantes do Instituto Profissional para o Sexo Feminino presente no *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1917, p. 6.

⁶³ Carlos Leite Ribeiro (1858/1945). Militar de patente que entre os anos de 1899 até 1902 foi intendente do Conselho Municipal. Eleito deputado federal, em 1900, exerceu seu mandato na Câmara dos Deputados de 22 de junho de 1900 a setembro de 1902, quando foi nomeado prefeito do Distrito Federal pelo presidente da República Campos Sales (1898-1902), substituindo Joaquim Xavier da Silveira Júnior. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/RIBEIRO,%20Carlos%20Leite.pdf>. Ele visita o Instituto Profissional Feminino no dia 25 de agosto de 1899. *Livro de Visitantes*. Rio de Janeiro. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1899, p. 02.

cidade do Rio de Janeiro. Tratava-se de uma estratégia voltada para criar a empatia da sociedade com a proposta implementada pelo Instituto através da imprensa:

A's 5 horas da tarde chegou o préstito ao Itamatay.

As ESCOLAR MUNICIPAL – A' tarde chegaram ao Itamatay cem alunas do Instituto Profissional Feminino, dirigidas pelas sras. Maria Amelia Chaves, Elvira Pereira Magalhães, Olindina Corrêa Pinto, Amalia Cardim, Alcina Ramalho e Adelina Monteiro de Barros e todas as alunas da escola publica do 5º districto, conduzidas pela sua diretora Thereza Gomes.

Todas as creanças estavam vestidas de branco, tendo cada uma pequena cesta com pétalas de rosas.

Acomodadas pelos divans sitos em torno da sala, esperaram ellas até a chegada do préstito para então realizar a sal manifestação. (...).⁶⁴

Entre os visitantes, constam dois estrangeiros, Lionel M. Fan e Frank B. Freeman, que, mais uma vez, relataram e enalteceram a rotina do trabalho desenvolvido na instituição.

My visit at your school has been enjoyed very much. I wish at this to express my appreciation for the kintness was given us to mape our visit extremely pleasant.

In the classes which we have visitid we found that the student are willing eager lager to learn English.

The work which we were shown: such as: dresses, hats, table clothes etc was well done and very outstanding work.

I hope that you are very successful in your continued efforts to improve and develop the talents of your students.

It has been a pleasure to visit your school, and I have certainly appreciated your kindness and cooperation in showing me around. In my opinion the education given here is among the best I have seen in Brazil. The teachers appear very well qualified for their work and are certainly doing it well.

Professional schools are giving the kind of instruction that can benefit the people here in Brazil. It is very practical and needs to be increased. Thanks, once again for your help and kindness, and I wish you much success and pleasure in your work here.⁶⁵

⁶⁴ “Almoço”. In: *A Imprensa*, Rio de Janeiro, 21 de abril de 1909, p.2.

⁶⁵ O primeiro depoimento é de Lionel M. Fan, que visita a instituição junto com Frank B. Freeman, que também deixa suas impressões no segundo depoimento. *Livro de Visitantes*. Rio de Janeiro. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1940, pp. 14 – 15. Segue a tradução das falas dos visitantes. Depoimento do Sr. Lionel M. Fan: “Minha visita à sua escola foi muito apreciada. Desejo expressar meu apreço pela cordialidade que nos foi dada para tornar nossa visita extremamente agradável. Nas aulas que visitamos, descobrimos que as alunas estão mais dispostas a aprender inglês. O trabalho que nos foi mostrado: tais como: vestidos, chapéus, roupa de mesa etc. foi bem executado e um trabalho muito notável. Espero que tenham muito sucesso em seus esforços contínuos para melhorar e desenvolver os talentos de suas alunas”. Depoimento do Sr. Frank B. Freeman: “Foi um prazer visitar sua escola, e certamente agradeço sua gentileza e colaboração em me mostrar os arredores. Na minha opinião, a formação ministrada aqui está entre as melhores que já vi no Brasil. As professoras parecem muito bem qualificadas para o seu trabalho e certamente o estão fazendo bem. As escolas profissionais estão dando o tipo de instrução que pode beneficiar as pessoas aqui no Brasil. É muito prático e precisa

Os discursos de todas essas declarações apresentam de forma positiva o trabalho das alunas, exemplificado sempre nas tarefas destinadas ao feminino como a confecção de roupas, chapéus e toalhas de mesas. A descrição da instituição preza pelo elogio das instalações. É perceptível a ênfase em relação ao ensino técnico e como esse modelo pode e vai beneficiar, não apenas a população, mas o desenvolvimento do país.

A divulgação através da imprensa do discurso de exaltação da qualidade de ensino, da disciplina e da rigidez no modelo educacional, ultrapassa o espaço urbano do município do Rio de Janeiro. Durante muitos anos, os anais do Instituto assinalam a visita de várias delegações de professores e alunas, oriundos de outros estados e de outros países. Recebidos pela direção e alojados nas dependências da escola, estes poderiam conviver durante alguns dias com a rotina das meninas e das moças, observar o desenvolvimento das aulas. A intenção era que tal modelo fosse replicado para outros lugares do país e até mesmo no exterior.

Nos depoimentos feitos pelas delegações de outros municípios próximos ao Rio de Janeiro e de outros estados como São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, são sempre apontados na argumentação alguns pontos-chave como o cumprimento da ordem e a conservação do prédio e as oficinas.

Emmissionados pelo Governo do Estado de S. Paulo visitamos hoje este Instituto Profissional Feminino, que encontramos funcionando regularmente e em muito boa ordem sob a inteligente direção da Exm. Sr.^a D. Evangelina M. De Barros. Percorremos as diversas oficinas e dependências do Instituto tivemos oportunidade de observar o rigoroso acceio, a admirável ordem e superior orientação que precede ao seu funcionamento. Este estabelecimento corresponde ativamente aos elevados institutos que determinam sua criação. Nossos parabéns. Afetou todos os órgãos de minha sensibilidade; a minha alma extaziou-se por alguns momentos. A conservação desta casa é um dever que se impõe a uma Capital, como materialmente é a do nosso Paiz. Faço ardentes preces a Deus em favor dos que zelam pelos destinos destas infelizes mas tão encantadoras criaturinhas.⁶⁶

Nota-se a predominância do diminutivo quando são referidas as alunas. A

ser aumentado. Obrigado, mais uma vez, por sua ajuda e gentileza, e desejo muito sucesso e prazer em seu trabalho aqui”.

⁶⁶ O primeiro depoimento refere-se a visita da delegação de São Paulo representada pelos professores visitantes Miguel Carneiro Jucial e Aprigio Almeida Gonzaga, no dia 18 de agosto de 1911, p. 03. O segundo depoimento refere-se a visita professor Benjamin de Melo, vindo do Estado do Maranhão. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1911, p. 03.

ideia da fragilidade feminina transparece ao lado de adjetivos como “rigoroso”, “ordem” e “orientação”. Mais uma vez, o discurso apresentado realça a importância de disciplinar as “criaturinhas”, “infelizes” na sua condição de pobreza.

Ao longo de vários anos, a instituição tentou replicar o seu modelo de ensino e hospedou professoras e alunos provenientes de várias regiões do território brasileiro. Entre 1940 e 1950, docentes de outras escolas vinham à capital da República para participarem de cerimônias cívicas, sendo alojadas nas dependências do Instituto Orsina da Fonseca, o que terminava por disseminar a ideia de um modelo educacional que presava pelo progresso moral, disciplinador e ordenador de meninas e moças que ali residiam.

Em 1942, uma delegação composta por diretores, professores e alunos dos grupos escolares, provenientes dos estados do Espírito Santo e de Minas Gerais, hospedaram-se no agora Internato de Educação Técnica Profissional Orsina da Fonseca. Nos depoimentos, as diretoras das instituições - Graciano Neves e Pacífico Vieira – retomam a argumentação da importância do Instituto enquanto instituição formadora da conduta feminina ao agradecerem a acolhedora hospedagem.

Internato de Educação Técnico – Profissional “Orsina da Fonseca, 29 de junho de 1942.

Em visita ao Sr. Dr. Getúlio Vargas digníssimo presidente da República, estiveram no Rio de Janeiro professoras e alunos dos grupos escolares “Graciano Neves”, de Vitória, e “Pacífico Vieira”, de Conselheiro Lafaiete.

Esses alunos estão filiados a instituição “A formiga” cuja finalidade é a formação cívica e moral dos mesmos.

Porque o Internato de Educação Técnico – Profissional “Orsina da Fonseca” mereceu a distinção de dar hospedagem a tão gentis visitantes, seu prazer é imenso em guardar-lhes os autógrafos.

Nesta data a embaixada do “Formigueiro 55” do grupo escolar “Pacífico Vieira teve a honra de se hospedar no Instituto Técnico Profissional “Orsina da Fonseca” sob a eficiente direção da professora D. Maria José de Avelar Lacerda. Esforçada, compreendedora de sua missão e das suas responsabilidades, nota-se toda a dedicação que emprega no desempenho do seu cargo. Deixo, portanto, consiguada aqui a minha boa impressão e os meus sinceros agradecimentos pelo modo gentil pelo qual nos recebeu.

Como brasileira e educadora sinto-me satisfeita em ter sido hospede do Instituto “Orsina da Fonseca”, sabiamente dirigido pela competente professora Maria José de Avelar Lacerda. É um estabelecimento que muito se recomenda pelo asseio, pela disciplina e pela ordem. Indo que presenciei neste modelar educandário me causou ótima impressão.

Regresso à Vitória levando gratas recordações dos dias felizes que aqui passei. Deixo à diretora os meus agradecimentos pelo fidalgo trato que dispensou às professoras e alunos do Grupo Escolar “Graciano Neves”, do E. do Espírito Santo.⁶⁷

Esse olhar em relação ao processo de moralização e civismo, esteve visível em várias fases do IPF e durante o Estado Novo varguista. Isso se fez mais presente na construção de um modelo ordenador e disciplinador dos corpos dessas meninas frente às demandas impostas pelo Estado brasileiro.

A instituição é apresentada sempre como um espaço relevante para a formação dessas meninas e moças, órfãs e pobres, um exemplo das mudanças ocorridas no sistema educacional a ser replicado no próprio Rio de Janeiro e por todo o país.

Ao longo de sua existência, o Instituto recebeu visitas de professores e alunas das Escolas Normais. Novamente, a necessidade de replicar o modelo surge no argumento, já que o intuito era apresentar, para as professoras em formação, um modelo escolar, que primava pela ordem e pela disciplina e precisava ser difundido, não só na Capital do país como em outras regiões.

Como professora de pedagogia da Escola Normal de Nicteroy visito hoje, pela segunda vez, acompanhada das normalistas do 4º anno daquela escola, este modelar estabelecimento de ensino em que a proficiência de sua digníssima Directora se revela na ordem, na disciplina, na hygiene meticulosa em todas as dependências do edificio e nos modernos processos adaptados em todas as aulas profissionais e de letras. Captiva da acolhida fidalga pela Directora e professores às minhas alunas e a mim dispensadas, num expontaneamente aqui deixar um voto sincero pela felicidade e prosperidade do Instituto Orsina da Fonseca e da Sr.^a. D. Evangelina Monteiro de Barros Pinheiro a expressão de sincera gratidão.⁶⁸

A vigilância do Estado era retratada como algo positivo, já que o Instituto era apresentado como a imagem ideal da ordem e que não poderia fugir aos padrões impostos pelo poder:

⁶⁷ Depoimentos de professores e alunos que se hospedaram no Instituto. O primeiro é assinado por todos que compuseram as delegações dos grupos escolares “Graciano Neves” e “Pacífico Vieira”, um do Espírito Santo e outro de Minas Gerais. O segundo depoimento é o da diretora Olímpia Rodrigues Brandão, do grupo escolar “Pacífico Vieira” e chefe da embaixada do “Formigueiro 55” de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais. O último é o da diretora Perpétua A. da Rocha Dias, do grupo escolar “Graciano Neves”, do Espírito Santo. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1942, p. 11-12.

⁶⁸ Depoimento da visitante Evangelina Alvares de Azevedo Cruz, pedagoga, retirado do Livro de Visitantes do Instituto Profissional para o Sexo Feminino. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1915, p. 06

Visitando nesta data este estabelecimento por ordem da Directoria dos Serviços Sanitários Terrestre afim de verificar quaes os melhoramentos hygienicos de que o mesmo carece, tive uma exultante impressão das suas optimas instalações; sendo dos estabelecimentos por mim visitados até hoje e que se encontra em melhores condições.

Os membros da Directoria do Abrigo Thereza de Jesus, abaixo assignados, guardam inesquecível recordação da visita que fizeram a este Instituto e do acolhimento gentil e delicado com que foram abrigados pela sua ilustre e benemérita Directora, D. Amélia Quintas, que dirige com notável proficiência e dedicação esse estabelecimento público de ensino e caridade.

José de Alencar Teixeira

Excedeu toda a sua expectativa a rigorosa hygiene, asseio e conforto que se notam em todas as suas dependências e a ordem disciplinar e carinho maternal com que são educadas e tratadas todas as internadas, que, ao terminarem o período da sua suave e benéfica reclusão, devem considerar-se inteiramente aptas para os labores da vida domestica, profissional e intelectual.

É, realmente, um Instituto verdadeiramente modelar, que, além dos múltiplos benefícios que proporciona a infância desamparada, atesta exuberantemente a grandeza cívica e moral de um povo, que caminha na vanguarda do progresso e da civilização.⁶⁹

O Instituto Profissional Feminino não só tinha o papel de desenvolver práticas pedagógicas modelares, mas também era um espaço onde as meninas e as moças iniciavam suas relações com o mundo do trabalho. As normas/ regras disciplinares deveriam se coadunar com suas atividades diárias e com a transformação dessas jovens “abelhas”, que dentro de uma grande “colmeia” realizavam suas atividades intelectuais e laborais, visando sua integração ao espaço social. Segundo o Editorial da Revista *Colmeia*, publicada no ano de 1935 no IPOF:

Não haveria outro nome que tão bem pudesse representar a nossa vida. Nós aqui somos verdadeiras abelhas sociais. Em toda colmeia, há uma organização perfeita. Desde a eleição da abelha mestra e do zangão, até a divisão de trabalho. Todas trabalham, mas cada uma no seu posto. Trabalham sempre cantando naquele zumbir constante que é o símbolo do amor ao trabalho. As abelhas, depois que constroem a colmeia, que a organizam e que produzem o mel fogem. Está finda a sua missão. Partem, deixando para os moços a sua obra. Abandonam tudo para a geração nova que é forte e pode trabalhar.⁷⁰

⁶⁹ Depoimento do visitante José de Alencar Teixeira, Inspetor Sanitário, retirado do Livro de Visitantes do Instituto Profissional para o Sexo Feminino. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1921, pp. 08 – 09. O segundo depoimento refere-se a visita dos membros da Diretoria do Abrigo Thereza de Jesus, Ernestina Ferreira dos Santos, Antonio Baptista Coelho e Octavio Pereira, retirado do Livro de Visitantes do Instituto Profissional para o Sexo Feminino. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1922, p. 9.

⁷⁰ Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano 1935, número I, p. 02.

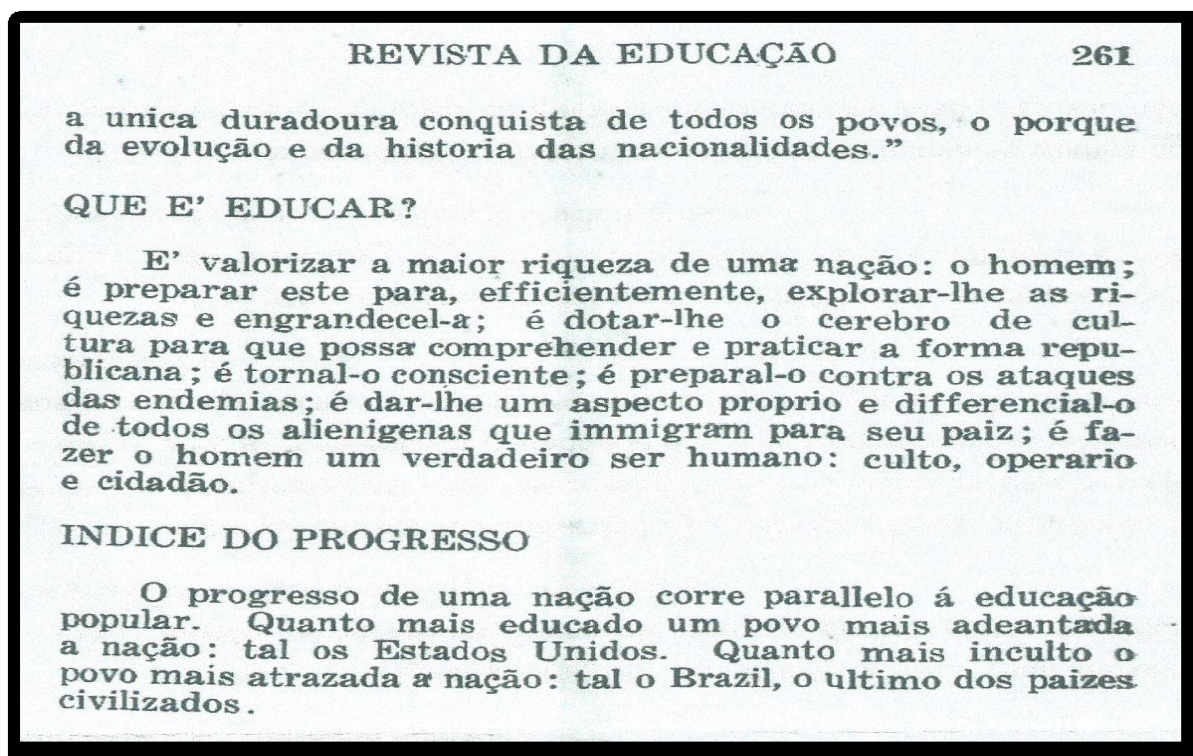
Esta alusão ao trabalho das abelhas reforça as premissas da argumentação construída em torno do Instituto: coesão, ordem, obediência e trabalho. O texto da revista repete aquilo que nos é apresentado nas fotografias das alunas e da escola.

Durante a reforma de Fernando de Azevedo, o Instituto passa a ser visto como uma vitrine de propaganda dessa educação para o trabalho, não só no Rio de Janeiro, mas, também, em outras regiões do país, como fica registrado no texto do Sr. Raul de Paula, diretor da *Revista da Educação* que visita o Instituto em 1923:

Deixo o Instituto Profissional Orsina da Fonseca debaixo de uma impressão de agrado e entusiasmo. Bravos a estas abelhas que aqui no silencio do seu trabalho e com a dedicação a sua grande arte, estão preparando o grande Brazil de amanhã.⁷¹

Nesse mesmo ano, na edição nº 03 da *Revista da Educação*, Raul de Paula escreveu pequenos artigos, onde a argumentação está centrada na exaltação do papel da educação como elemento promotor do progresso, colocando a crítica ao descaso dos governantes diante da “anarchia pedagógica” como contraponto.

Figura 22 - Reportagem sobre tema o “Que é Educar?”

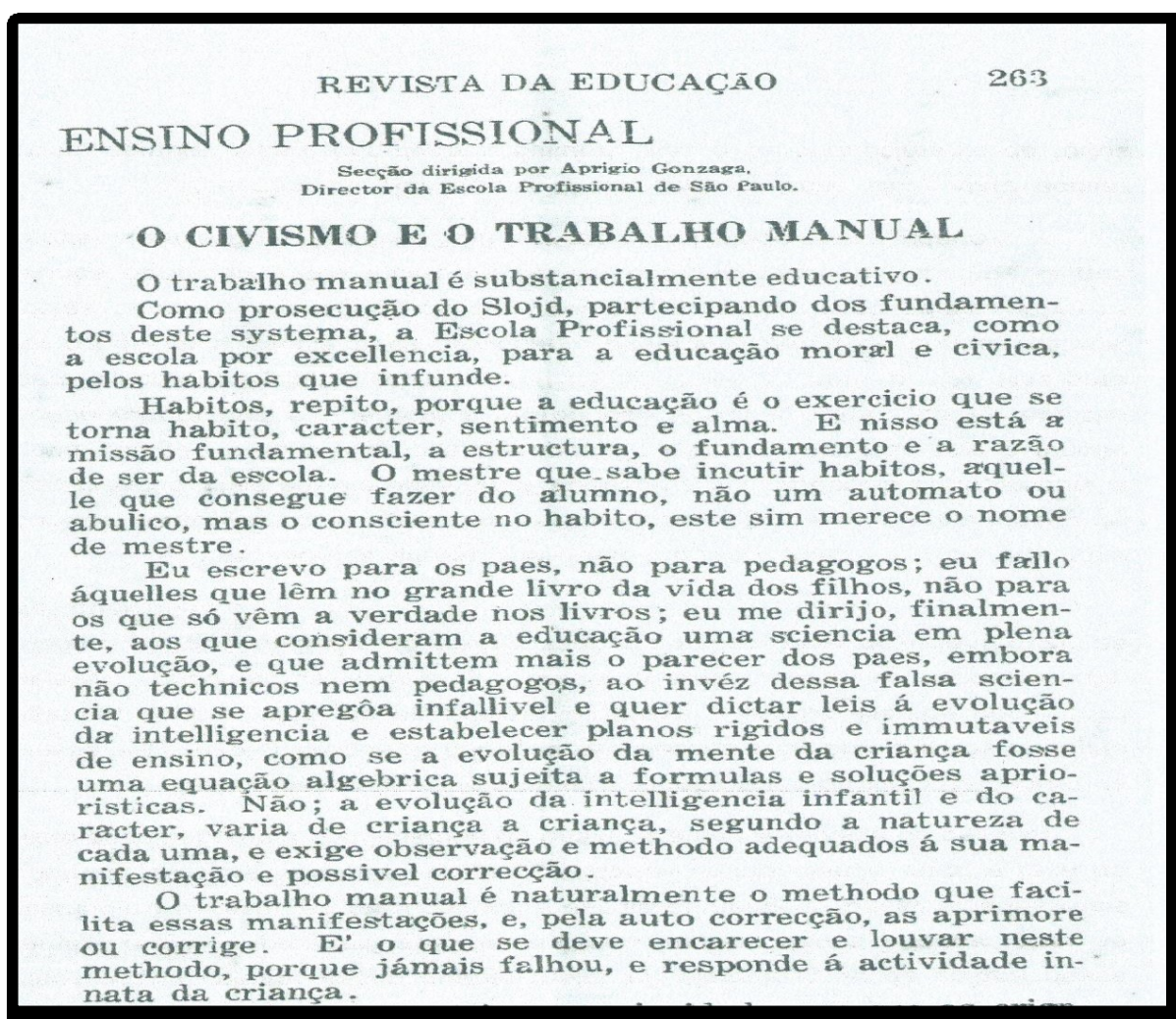


Fonte: *Revista da Educação*, São Paulo, Ano I, N.º 03, julho de 1923, p. 261.

⁷¹ Depoimento do visitante Raul de Paula, Diretor da Revista da Educação, do Estado de São Paulo, retirado do Livro de Visitantes do Instituto Profissional para o Sexo Feminino. *Livro de Visitantes*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1923, p. 09.

Nessa mesma edição, o diretor da Escola Profissional de São Paulo, Aprígio Gonzaga, apresentou um artigo sobre a questão do Ensino Profissional. Em seu texto, a argumentação em torno do trabalho manual assume relevância especial ao descrevê-lo como “educativo”, promotor de “hábitos”, “formador de caráter” e fator para o desenvolvimento da “inteligência”. Ao longo de cinco páginas, é apresentado um discurso centrado na importância desse método de ensino para o “desenvolvimento do corpo, do espírito do trabalho e de uma educação integral na construção de uma simetria do indivíduo”. O papel da educação como disciplinadora do corpo é o ponto fundamental na argumentação apresentada.

Figura 23 - Reportagem sobre o Ensino Profissional



Fonte: *Revista da Educação*, São Paulo, Ano I, N.º 03, julho de 1923, p. 263

O Instituto Profissionalizante para o Sexo Feminino, primeiro espaço voltado para o ensino de meninas, é apresentado como resposta aos anseios do Estado da manutenção de uma divisão sexual do trabalho e até mesmo do exercício de poder. Isso fica evidente, não apenas no Livro de Visitantes, mas também nos boletins escolares das alunas, nas fotografias e postais que muito circularam dentro e fora da capital da República.

Como já foi afirmado, ao longo dos anos, o Instituto Profissional Feminino vai tendo, aos poucos, suas estruturas educacionais remodeladas, sem deixar o seu principal eixo de lado: a educação feminina. O modelo que defende a educação feminina existiu até a década de 1960, quando o Rio de Janeiro deixava de ser a capital da República.

2.3 As comemorações cívicas na trajetória do estabelecimento de ensino: o discurso em torno da brasilidade

Nos anos 1930 e 1940, o sonho de construção de uma brasilidade surge como uma referência que deve congrega a diversidade da sociedade brasileira, definida a partir da presença dominante do homem branco e do passado indígena e negro. Os regionalismos passam a ser a forma pela qual é apresentado o perfil mais visível do “brasileiro”, reunindo cada um deles em torno de uma Nação comum que começa a se tornar parte do discurso oficial do regime. Neste quadro, a escola passa a ser vista como a instituição onde tais conceitos deveriam ser plasmados, criando cidadãos destinados a perpetuar estes mesmos ideais. Uma série de medidas foi introduzida na dinâmica escolar, visando a criação de mecanismos didáticos e eficazes “modeladores” da cidadania. O objetivo é “educar para a nação”, “formar o cidadão do Estado Novo e “educar para a Pátria e para formar o cidadão consciente” (Horta, 2012).

A Reforma Capanema traduzia grande parte desta diretriz de “brasilidade”. As disciplinas e as formas de difusão da ideia de “brasilidade”, modificam o antigo currículo. O folclore surgiu como motivação para a realização de eventos que vão estimular o sentimento de pertença do aluno ao meio envolvente (Ramos, 2010). O civismo foi exaltado nas festas cívicas que comemoram as datas simbólicas da

História Oficial, como a Independência (07/09) e a República (15/11). O exemplo de cidadania é dado pelos grandes nomes do cenário histórico nacional como José Bonifácio de Andrada e Silva, Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes), ou ainda, do então Presidente da República, Getúlio Vargas, cujo culto à personalidade é iniciado ainda neste período. Em resumo, o sistema de ensino participou ativamente da elaboração do “Culto à Pátria”, incrementado pelo regime, destinado a enquadrar nas “boas práticas cívicas” os seus cidadãos (Lenharo, 1986).

Assim sendo, ao realizar a comemoração do Dia da Pátria, em paralelo à homenagem aos melhores alunos das Escolas Técnicas, o Estado Varguista apresenta e realça as qualidades daqueles que designava por seus “futuros cidadãos e representantes”.

Figura 24 - Fotografia da comemoração da Semana da Pátria



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1940.

Na imagem acima, temos uma das mais importantes comemorações durante o Estado Novo. Na “Semana da Pátria”, a Bandeira Nacional passou a ter um simbolismo especial, já que, em 27 de novembro de 1937, o regime definiu a extinção das bandeiras estaduais. Em cerimônia presidida pelo próprio Getúlio, as bandeiras dos vinte Estados brasileiros foram queimadas num gesto simbólico que evocou o fim das desigualdades regionais e a união em torno do regime.

(...) a queima das bandeiras, realizada em 19 de novembro de 1937, foi um ato simbólico, certamente, mas de transcendental importância. Demonstrou objetivamente ao país que o Estado Novo é uno e indivisível, e que, de Norte a Sul só existe uma realidade, a realidade brasileira, nunca definitivamente afirmada (Capelato, 1998, p. 225).

Em 1940, foi instituída uma portaria estabelecendo normas para o uso do “pavilhão nacional”, cabendo ao professorado instruir os (as) alunos (os) no culto ao símbolo cívico, de modo que estes passassem a mensagem para os seus pais.⁷² Desta forma, como podemos atestar pelas fotografias acima, o Pavilhão Nacional passou a ocupar o lugar central nas cerimônias evocativas da “Pátria”, quer pela disposição no espaço, quer pela presença nos registros fotográficos.

Todas essas imagens reproduzem o discurso veiculado por outro aparelho ideológico do Estado brasileiro, o Departamento de Propaganda. Entre 1931 e 1945, foram criados diversos Departamentos dedicados à reprodução dos pressupostos de cidadania construídos pelo poder neste período. Em 1934, foi institucionalizado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural. Entre as suas iniciativas, esteve a criação de um programa radiofônico diário, chamado “Hora do Brasil” e destinado a divulgar mensagens, discursos e comunicações oficiais do governo, em 1938.

Em 1939, a sociedade brasileira passou a vivenciar no seu dia a dia uma maior força da propaganda estatal com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda. Entre os seus principais objetivos estava a criação de um ideal de “brasilidade”, centrado na ideia de um cidadão exemplarmente disciplinado e seguidor do regime. Neste contexto, os jovens assumiam um papel de relevância enquanto futuros perpetuadores do ideário proposto (Paulo, 1994).

O papel das instituições de ensino como reprodutoras da propaganda oficial, assumiu uma importância crucial nas comemorações cívicas patrocinadas pelo

⁷² “O uso das bandeiras nas grandes datas nacionais”. Diretrizes da Secretaria Geral de Educação e Cultura. *Diário de Notícias*, 3 de julho de 1940, p. 4.

Estado, contando para tal com a Juventude Brasileira, um organismo similar a uma associação paramilitar, que deveria reunir crianças e jovens dos 8 aos 18 anos, através do recrutamento em escolas, clubes, sindicatos e demais instituições. A ingerência deste organismo no tecido escolar foi incipiente, ainda que garantisse a presença dos alunos nas cerimônias promovidas pelo regime (Capelato, 1999).

No entanto, considerando que na narrativa histórica a data é um marco estabelece não só o momento da comemoração, mas, também de construção da memória da instituição e do seu papel na sociedade. O aniversário do Instituto foi sendo transformado num espaço de celebração e memória. Neste sentido, a ocasião ganhou foros de festim oficial, com requintes que assinalavam a sua importância a nível nacional e demonstrava para a sociedade o trabalho realizado. Para tal, contavam com alunas, professores, funcionários e convidados ilustres – representantes do Estado, da Sociedade Civil e de outras Escolas – que contribuíam para tornarem as comemorações um grande evento da cidade.

Figura 25 - Fotografia da visita das alunas da Escola Paulo de Frontin



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Criação das alunas. Ano: 1935.

Figura 26 - Fotografia do grupo de dança na apresentação da festa do folclore



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.
Acervo CMOF. Série: Criação das alunas. Ano: 1935.

Nas duas imagens acima, temos a memória fotográfica das Comemorações realizadas em 1935. Na primeira, vemos a participação de outra escola, a Paulo de Frontin, ou seja, a ideia de unidade que estava sendo forjada pelo regime em torno do ideal de ensino. Já na segunda, um fato curioso: as meninas aparecem vestidas de ciganas, uma alusão à alegria vivenciada pelas alunas durante o festejo, já que descritas como “garrulas”, faladeiras e barulhentas.

2.4 O Civismo e a Música: o Canto Orfeônico e a Escola Técnica Secundária Feminina Orsina da Fonseca

A reforma educacional de Francisco Campos⁷³ incorporou à grade escolar a disciplina Canto Orfeônico. O projeto intitulado de nacionalismo musical, capitaneado por Heitor Villa-Lobos⁷⁴, objetivava o desenvolvimento do gosto musical dentro de um padrão moral, cívico e intelectual (Almeida, 2014, pp. 17-18).⁷⁵ Entre os que participaram do projeto, estão nomes como Francisco Mignone e Luciano Gallet.⁷⁶ A mistura do clássico com o moderno e popular era considerada a real

⁷³ Francisco Luís da Silva Campos, bacharel em direito, professor, deputado estadual e ministro da educação, nasceu em Dorcas do Indaiá – Minas Gerais - no dia 18 de novembro de 1891 e faleceu em Belo Horizonte no dia 1º de novembro de 1968. As principais medidas adotadas por Francisco Campos na pasta da Educação e Saúde Pública datam de abril de 1931. No dia 11 foram assinados dois decretos. O primeiro, contendo o estatuto das universidades brasileiras, afirmava ser o sistema universitário preferencial ao das escolas superiores isoladas. A fim de dar corpo à ideia universitária, o decreto estabelecia a exigência, para a fundação de entidades universitárias, da existência de três unidades de ensino superior — Direito, Medicina e Engenharia — ou, ao invés de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. O segundo decreto dispunha minuciosamente sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (posteriormente Universidade do Brasil e atual Universidade Federal do Rio de Janeiro). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/1005>, acesso em janeiro de 2024.

⁷⁴ Heitor Villa-Lobos, Compositor, regente, violoncelista, nasceu no Rio de Janeiro em 1887 e veio a falecer na mesma cidade em 1959. Destaca-se como um dos mais inovadores compositores do século XX, sendo um importante nome do movimento modernista brasileiro. Sedimentou suas referências musicais nas primeiras décadas do século XX, portanto, com a música popular urbana do Rio de Janeiro, com o folclore musical brasileiro, com o impressionismo francês e a música de J. S. Bach. As obras produzidas no período transitam entre a linguagem universal de sonoridade francesa de sua música de câmara (trios e peças para violino e violoncelo e piano) e a temática nacional expressa em obras sinfônicas de grande envergadura como Uirapuru e Amazonas, onde já demonstra a força de sua criatividade. Um segundo momento se situa na década de 1920, logo após sua participação na Semana de Arte Moderna. O terceiro momento se inicia na década de 1930, quando Villa-Lobos abraça a causa da educação musical e desenvolve o projeto do Canto Orfeônico, juntando multidões em estádios de futebol com o apoio do governo de Getúlio Vargas. Disponível em: <https://abmusica.org.br/edicoes-abm/compositor/heitor-villa-lobos/>, acesso em janeiro de 2024.

⁷⁵ Segundo Washington Almeida (2014, p. 17) a proposta de Villa-Lobos pautava-se na “(...) divulgação do Brasil no exterior e o sentimento de nacionalismo propagaram-se não apenas pela qualidade de sua música, mas por aspectos que envolvem todas as discussões sobre a arte e o nacionalismo, ou ainda, de forma mais ampla, através da interminável discussão da identidade nacional.

⁷⁶ Francisco Mignone, Compositor, pianista, regente e professor, nasceu em São Paulo em setembro de 1897 e faleceu no Rio de Janeiro em fevereiro de 1986. Foi diretor do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, presidente da Academia Brasileira de Música e da Sociedade Brasileira de Autores Teatrais. Regeu o concerto inaugural da Orquestra Sinfônica Nacional da Rádio Ministério da Educação e foi seu primeiro regente titular. Ao longo de sua carreira recebeu diversos prêmios e honrarias como a Ordem do Rio Branco (1972), Prêmio Golfinho de Ouro do Governo do Estado do Rio de Janeiro (1979) e o Prêmio Shell de Música Brasileira (1982). Disponível em: <https://abmusica.org.br/edicoes-abm/compositor/francisco-mignone/>, acesso em janeiro de 2024. Luciano Gallet, pianista, compositor, professor e folclorista brasileiro, nasceu no Rio de Janeiro, em 28 de outubro de 1893 e faleceu na mesma cidade em outubro de 1930. Entre as obras que compôs destacam-se as seguintes: Nhô Chico, uma suíte para flauta, oboé, clarineta e fagotes sobre temas afro-brasileiros, Doze exercícios brasileiros para piano a quatro mãos e 2 cadernos de harmonização de canções populares brasileiras. Disponível em: <https://classicos.mus.br/bio/gallet.htm>, acesso em janeiro de 2024.

expressão da veia artística brasileira, dando origem ao material que deveria ser trabalhado nas escolas brasileiras.

As reflexões sobre as raízes nacionais da música brasileira, que muitas vezes cruzavam-se com as pesquisas sobre o folclore e com estudos etnográficos das populações do interior do país, encontraram na década de 1930 um solo fértil para se desenvolver, não mais como um debate musicológico, e sim como parte das políticas públicas implementadas pelas instituições culturais do Estado brasileiro (Parada, 2008, p. 175).

Visto como o interlocutor entre as massas populares e o poder público do Estado, o Canto Orfeônico foi transformado em disciplina obrigatória para o ensino secundário. Entre as principais partituras a serem difundidas, estavam os hinos, desde o nacional até outros criados no período, como o hino à Imprensa, e todas as músicas que exaltassem a Pátria e os símbolos nacionais. Villa-Lobos assumiu a responsabilidade de propagar, através da música e do canto, a proposta de civilização e de moralização da sociedade brasileira. A juventude passou a ser o público-alvo desta mensagem.

As aulas de Canto Orfeônico eram marcadas pela disciplina dos acordes, de uma concepção de estética e da evocação dos valores do folclore que atuavam como componentes da imagem do nacional. Era a busca de uma identidade nacional, onde as massas populares, até então vistas pelas elites sociais como por vezes ingênuas e outras ignorantes, eram reorganizadas no novo universo social e participavam da vida política do país, através do apoio que prestavam ao regime.

Heitor Villa-Lobos foi designado em 1932 para dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal, órgão que tinha como meta a difusão do estudo da música entre crianças, jovens e adultos. Entre as suas atribuições estavam a reprodução impressa de letras e pautas de música, a criação de bandas e orquestras como, também, a gravação de músicas.

O ensino de canto obrigatório em todas as escolas, levou à necessidade de formar profissionais para atuarem na área como docentes, o que deu origem ao curso de Pedagogia de Música e Canto e a criação da Orquestra Villa-Lobos.

Na Escola Técnica Feminina Orsina da Fonseca, a pianista Lucília Villa-Lobos⁷⁷, mulher do maestro, foi a professora indicada para introduzir o Canto

⁷⁷ Lucília Villa-Lobos, pianista e professora de música brasileira, nasceu em Paraíba do Sul – no Estado do Rio de Janeiro - em 26 de maio de 1886 e morreu na cidade do Rio de Janeiro em 25 de maio de 1966. Fez seus estudos no antigo Instituto Nacional de Música. Foi importante intérprete da

Orfeônico nessa escola, o tornado obrigatório em todas as séries.

Figura 27 - Grade curricular das décadas de 1930/1940

Escola de Educação Feminina "Orsina da Fonseca"					
CURRÍCULO DA ESCOLA ORSINA DA FONSECA					
	DISCIPLINAS	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	4ª
1	Português	3	3	3	3
2	Francês (optativa)	2	2	2	2
3	Inglês		3	3	3
4	Matemática	3	3	3	3
5	Ciências	2	2	2	2
6	História do Brasil	1	-	-	2
7	História Geral	-	2	2	1
8	Geografia do Brasil	-	-	2	2
9	Geografia Geral	2	2	-	-
10	Enfermagem	-	-	1	-
11	Higiene (optativa)	1	1	1	1
12	Desenho	3	3	3	3
13	Contabilidade	-	-	-	2
14	Datilografia	-	-	-	2
15	Estenografia	-	-	2	1
16	Canto Orfeônico	1	1	1	1
17	Educação Física	2	2	2	2
18	Puericultura	-	-	-	1
19	Tecnologia	1	1	1	1
20	Educação Moral e Cívica	1	1	1	1
21	Latim (optativa)	1	2	2	2
22	Religião	1	1	1	1
23	Arte Aplicada	-	-	-	4
24	Economia Doméstica	1	1	1	-
25	Arte Culinária	4	4	4	3
26	Oficinas	8	8	8	4

Fonte: Documento institucional. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.

obra de Heitor Villa-Lobos, com quem foi casada durante 22 anos. Ensinou música e canto orfeônico em escolas públicas do Brasil. Como poetisa, escreveu muitas letras para cânticos integrados ao repertório dos orfeões escolares, além de arranjos das cantigas folclóricas, de roda e sertanejas. Uma de suas principais obras é o "Hino ao Sol", regida várias vezes por Villa-Lobos, e apresentada em Praga no ano de 1936, em tcheco. Escreveu ainda "Despertar", "Bendita é nossa terra", "Meu sertão", entre outras. Dirigiu o Coral Padre José Mauricio na Escola Normal Orsina da Fonseca, premiado pelo Ministério da Cultura do Brasil. Disponível em: <https://correio.ims.com.br/perfil/lucilia-quimaraes/>, acesso em janeiro de 2024.

Assim sendo, o Canto Orfeônico, dentro do prisma da formação de uma consciência musical, passou a ocupar um espaço de destaque. A música orfeônica, agregada no currículo das escolas, trabalhava com elementos educacionais que buscavam esculpir nas novas gerações, não apenas um determinado gosto musical, mas, principalmente, uma formação cívica e moral. O ensino musical eclodia como um espaço onde práticas de disciplina e a ideia de Nação se cruzavam e complementavam.

Em 1935, a Escola Técnica Feminina Orsina da Fonseca participou do grande projeto cultural-musical do regime, realizado no Estádio do Clube de Regatas Vasco da Gama, que reuniu diversos coros escolares sob a regência da pianista Lucília Villa-Lobos. A imagem de arquivo que atesta essa participação, oriunda da propaganda oficial, não detalha a individualidade da instituição. Mais uma vez, a ideia do coletivo se sobrepõe, acentuando a integração da instituição ao plano do governo.

Figura 28 - Fotografias das apresentações do Canto Orfeônico da ETSFOF



[a]



[b]

Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1935.

Legenda: [a] Apresentação do grupo de alunas do Canto Orfeônico, sob o comando da musicista
Lucília Villa-Lobos no campo do Vasco da Gama.
[b] Apresentação das alunas no auditório da ESFOF.

Nas imagens que retratam as aulas ou apresentações do Coro do Instituto, também o que prevalece é a ideia do todo, com exceção ao destaque dado ao papel desempenhado por Lucília Villa-Lobos. Os textos que acompanham a última fotografia realçam fatores com a harmonia e o espaço para reforçar a ideia de conjunto, ordem e higiene.

Figura 29 - Fotografia da apresentação das alunas do Canto Orfeônico



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.

Série: Criação das alunas. Ano: 1937. Alunas sob o comando das musicistas Lucília Villa-Lobos e Zaíra de Oliveira no pátio externo da ETSFOF

A interação entre Lucília Villa-Lobos e as alunas, levou à produção de textos musicais, como podemos atestar pelo hino “Dia da Pátria”, publicado na revista *Colmeia*, um periódico criado pelas alunas da escola em 1935, conforme já foi dito. Na sessão “Pensando na Pátria”, nos deparamos com a partitura desse hino que tem sua letra feita pela aluna Walkyria Straubel.⁷⁸ A letra do hino ressalta a importância de amar a pátria e exalta os símbolos que representam o país, como a bandeira nacional e as belezas que existem no território.

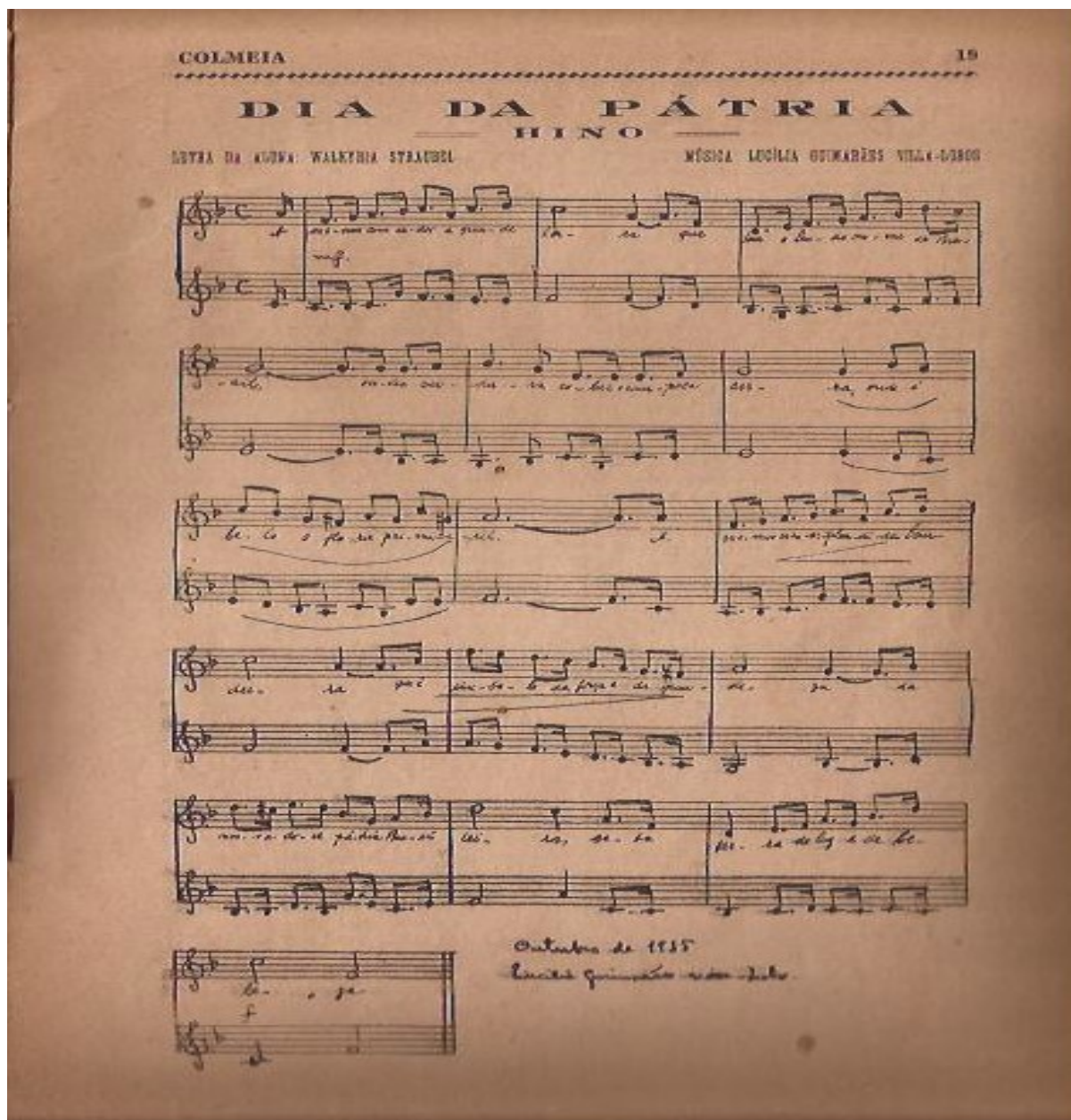
Dia da Pátria (outubro de 1935)

Amemos com ardor a grande terra que leva o lindo nome de Brasil
Sua verdura cobre o campo e a serra onde é belo o florir primaveril

⁷⁸ A referida aluna, nos anos de 1960 passou em um concurso para atuar como professora na Escola Municipal Equador com o nome de Walkyria Straubel Coelho. Conforme indicado no jornal *O Correio da Manhã* de 19/08/1960. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=8775&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Hemeroteca da Biblioteca Nacional, acesso em 25 de setembro de 2023.

Amemos esta esplendida bandeira que é símbolo da força e da grandeza da nossa doce pátria brasileira esta terra de luz e de beleza.⁷⁹

Figura 30 - Partitura da música escrita pela aluna Walkyria Straubel



Fonte: Revista *Colmeia* em 1935, p. 19. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Melodia da música feita pela professora Lucília Villa-Lobos

O álbum feito pelas alunas do IPFOF, em 1937, dá destaque às alunas que faziam parte do Canto Orfeônico, que foi descrito como harmonia de vozes e corações, e dá destaque para a letra da música da professora Lucília Villa-Lobos

⁷⁹ A letra da música é da aluna Walkyria Straubel e foi publicada na Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1935, p. 19.

intitulada “Bendita a nossa terra”.

Figura 31 - Alunas do Canto Orfeônico da ETSFOF



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1937.

A ideia da ordenação dos sons numa pauta, retirada dos compassos e da métrica musical, serviu de inspiração para a metáfora de ordem e trabalho conjunto nos anos seguintes para a Instituição. A legenda “Harmonia de vozes e corações” traduz essa noção de conjunto harmonioso que se quer para a escola e no qual o elemento feminino possui uma função essencial.

3 PROFESSORAS E ALUNAS A SERVIÇO DA “NAÇÃO”

A imagem de uma instituição de ensino nunca é representada somente pelo seu corpo docente, ela inclui, sobretudo, as (os) alunas (os) como sujeitas(os) primordiais da sua ação educativa. O Instituto, durante todo o tempo aqui considerado, representou no binômio professora-aluna um ideal de feminino que, na maioria das vezes, passou para a sociedade a ideia da mulher como elemento maternal, mas também como uma força que poderia participar na construção de um modelo novo de sociedade. Assim sendo, cumpre aqui analisar como tais “papéis” foram desempenhados e em que medida corresponderam aos limites de docilidade impostos pelo poder.

3.1 Predominância do feminino

No final do século XIX, a carreira do magistério era uma das saídas preferenciais para as mulheres que, provenientes de um meio pobre, haviam conseguido um relativo sucesso escolar, podendo abandonar o trabalho doméstico nas casas abastadas. De início, o currículo de tais instituições pouco diferia do ensino dado nas próprias escolas, no entanto, à medida que o ensino ganhou uma maior importância por parte do poder público e o investimento do Estado em espaços escolares tornou-se maior, foram surgindo núcleos de profissionalização especializada (Tanuri, 2000).

A construção da relação entre o “ser mulher” e o “ser professora” foi formalizada na ideia da autoridade materna (Rosemberg; Amado, 1992), em oposição, por vezes, à figura do professor, identificando a autoridade paterna. Esta imagem da professora, por vezes um misto de mãe e “madrasta”, passou a ser um referencial para a sociedade.

No caso do IPFOF, desde a sua estruturação ainda como IPF, tomando uma listagem de 1893, podemos ver que, para além da professora e do professor, existiu a figura da “mestra”, uma designação empregue somente no caso das atividades artesanais. Estas seriam mais instrutoras do que formadoras e a sua hierarquia

estava determinada na estrutura do Instituto, ocupando um lugar abaixo das professoras (es). Neste mesmo quadro, temos a diretoria e os serviços de secretaria apresentados em primeiro lugar e, curiosamente seguidos da “porteira”, já que ela seria um elemento intermediário entre a administração, alunas e corpo docente, cuidando da manutenção da organização do espaço e da disciplina geral das discentes. Mais tarde, tais funções seriam exercidas pelas inspetoras. Em ambos os casos, não era necessária nenhuma formação específica. O mesmo ocorria com as encarregadas do ensino artesanal.

Figura 32 - Estrutura organizacional e pedagógica do IPF em 1898

498	DISTRICTO
Instituto Profissional Feminino Rua S. Francisco Xavier, 15.	
<i>Directora</i> Evangelina Monteiro de Barros, D.	
<i>Sub-Director</i> Eudoxia dos Santos Rabello, D. Rochelane Guimarães de Pontes, D.	
<i>Secretaria</i> Amelia Amazonas Cardim, D.	
<i>Porteira</i> Maria Augusta de Castro, D.	
<i>Professora de economia domestica</i> Evangelina Monteiro de Barros, D.	
<i>Professor de hygiene</i> Luiz de Araujo, Dr.	
<i>Professor de stenographia</i> Cicero Tercio Tavares, Bach.	
<i>Professora de musica</i> Alice Amaral, D.	
<i>Professor de desenho</i> João Mauricio da Costa Jobim.	
<i>Professoras elementares</i> Olga Magioli, D. Corina Ricaldoni, D.	
<i>Auxiliares do ensino</i> Helena de Toledo Medeiros e Albuquerque, D. Isaura Borges Marques da Silva, D.	
<i>Mestras de costura</i> Maria Leonor Amazonas Cardim, D. Evangelina Campos Avelino, D. Eugenia Agapito da Veiga, D.	
<i>Mestras de serviço domestico</i> Francisca Camarinha Chaves, D. Joanna Medjé de Lima e Silva, D. Anna Nabuco de Castro, D.	
<i>Mestra de flores</i> Elvira Ribas, D.	
<i>Mestra de bordados</i> Maria Luiza Vieira da Costa, D.	

Fonte: Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=24854&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 17/11/2021.

No decorrer dos anos, o corpo docente do IPFOF sofreu mudanças. Há uma ampliação das competências exigidas ao corpo docente, que ultrapassam o ensino básico e artesanal e a presença de docentes de língua estrangeira, educação física e história natural, evidenciam a mudança ocorrida no currículo da instituição.

Figura 33 - Fichas das professoras de inglês e educação física

7. *Candelária de Lima Mendes* (Nome) *N.º Registro - 2.6462* *18.691* (Matrícula)

Cargo *Prof. Curso Secundário* Letra *O*

Data do nascimento *25 fevereiro 1899*

Lugar *Uiterói* Estado *do Rio*

Diplomado *Certificado Universidade de Buenos*

Especialidade *Inglês*

Nomeação: inter. *5/6/38* Subst. *Sim* Contrat. _____ Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso _____ Sem concurso *Sim*

Designação para a Escola em *19-1-51*

Exercício nesta Escola a partir de *26-1-51*

Deixou a Escola em _____

Motivo _____

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
<i>R. Citim</i>	<i>109 apt 204</i>	<i>Rio Comprida</i>	<i>28-1262</i>
	<i>139</i>		
<i>Rua Hader Lobo</i>	<i>146 apt 204</i>	<i>Tijuca</i>	
<i>Rua Raul Pompeia</i>	<i>240 apt 202</i>	<i>Copacabana</i>	<i>36-55-48</i>

[a]

BETINA VANDA DO AMARAL GOMES (Nome) _____ (Matrícula)

Cargo *Prof. Primária* Letra *C-52*

Data do nascimento *13 de Julho de 1914*

Lugar *D. Federal* Estado _____

Diplomado *Sim*

Especialidade *E. Física*

Nomeação: inter. _____ Subst. _____ Contrat. _____ Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso _____ Sem concurso *+*

Designação para a Escola em *6-8-1939*

Exercício nesta Escola a partir de _____

Deixou a Escola em *10.3.48*

Motivo _____

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
<i>Alberto Campos</i>	<i>217 apt-5</i>	<i>Ipanema</i>	<i>27-2601</i>
<i>Barão de Jacuare</i>	<i>225</i>		<i>27-2601</i>

[b]

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Ficha de Docentes. Esses documentos evidenciam a mudança curricular do IPFOF a partir dos anos de 1930.

Legenda: [a] Professora Candelária de Lima Mendes. Disciplina de Língua Inglesa
[b] Professora Betina Vanda do Amaral Gomes. Disciplina de Educação Física.

É interessante notar que a disciplina de “higiene” foi entregue a um médico, um dos poucos elementos masculinos do quadro. Contrariamente do que seria de esperar numa escola feminina, a manutenção da saúde do corpo da mulher era regida pela autoridade masculina, mantendo a hierarquia entre os sexos. No decorrer dos anos seguintes, todos os outros encarregados da área que o sucederam seriam igualmente médicos homens.

Figura 34 - Ficha do médico que atuou no instituto

18711

Dr. AMARO JOAQUIM TEIXEIRA
(Nome)

Cargo Médico Letras N.º 1111

Data do nascimento 1 de Março de 1883

Lugar R.G.do Sul Estado R.G.do Sul

Diplomado Sim

Especialidade

Nomeação: inter. Subst. Contrat. Comissão.

Nomeação efetiva: Concurso Sem concurso

Designação para a Escola em 1-5-1916

Exercício nesta Escola a partir de

Deixou a Escola em

Motivo

RESIDÊNCIAS

RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
<u>Afonso Pena</u>	<u>10 apt 502</u>		<u>28-2436</u>
<u>Prudente de Moraes</u>	<u>1046</u>	<u>Pinheiros</u>	<u>47-2590</u>
	<u>apt 308</u>		<u>27-0080</u>

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Profissionais externos. Ano: 1916 até a década de 1930.

Em 1942, cumpre assinalar a presença de um dentista, uma praxe no ensino de então, e que será substituído por uma mulher, em 1948, apesar de haver mulheres formadas na especialidade desde o final do século XIX (Mott; Alves; Muniz; Martinho; Santos; Maestrini, 2008).⁸⁰

⁸⁰ Em 1889, formou-se a primeira mulher dentista na história da odontologia do Brasil Isabella Von Sidow.

Figura 35 - Fichas dos dentistas que atuaram no instituto

HUGO GUICHARDE JUNIOR (Nome) **34 999** (Matrícula)

Cargo **Dentista** Letra _____

Data do nascimento **29 de Abril de 1907**

Lugar **D. Federal** Estado _____

Diplomado **sim**

Especialidade **Clinica**

Nomeação: inter. _____ Subst. _____ Contrat. **sim** Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso _____ Sem concurso _____

Designação para a Escola em **11/8/1942**

Exercício nesta Escola a partir de **12/8/42**

Deixou a Escola em **13/10/1947**

Motivo **Transferência para 8 Paraná onde recebe 6.373.**

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
Rua 18 de Outubro d	89 apt 3		38-3144

[a]

MARIA AMÉLIA DE BARROS LEAL (Nome) **46.697** (Matrícula)

Cargo **DENTISTA** **DETA** CLASSE **I**

Data do nascimento **9 de DEZEMBRO DE 1919**

Lugar _____ Estado **RIO DE JANEIRO**

Diploma **FAVULDADE DE ODONTOLOGIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL**

Especialidade **DENTISTA**

Nomeação: inter. **Extr. Mensalist.** Subst. _____ Contrat. _____ Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso **SIM** Sem concurso _____

Designação para a Escola em **9a - 10 - 1947**

Exercício nesta Escola a partir de **13 - 10 - 1947**

Deixou a Escola em _____

Motivo _____

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
RUA MARIO DE ALENCAR	25		38.3581

[b]

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Profissionais externos. Anos: 1940.

Legenda: [a] Ficha do dentista Hugo Guicharde Junior. Ano de 1942.

[b] Ficha da dentista Maria Amélia de Barros Leal. Ano de 1947.

Desta forma, podemos configurar com estas práticas o conceito de medicina como forma de controle social (Foucault, 2008), no qual a vigilância médica e a manutenção da higiene são percebidas como formas de controle social e moral.

A medicina como técnica geral de saúde [...] assume um lugar cada vez mais importante nas estruturas administrativas e nesta maquinaria de poder que, durante o século XVIII, não cessa de se estender e de se afirmar. O médico penetra em diferentes instâncias de poder. [...]. E constitui-se, igualmente, uma ascendência político-médica sobre uma população que se enquadra com uma série de prescrições que dizem respeito não só à doença, mas às formas gerais da existência e do comportamento. (Foucault, 2008, p. 202)

Fazem parte também dessas categorias a ideologia médica, a colaboração e a tecnologia que vem definir determinados comportamentos, pessoas e coisas dentro do universo do que é considerado normal ou patológico. A definição de medicalização, segundo o autor, dá a legitimidade deste controle social exercido pelo poder médico. Medicalização é o processo sociocultural, que pode ou não envolver um médico profissional, pelos quais problemas não médicos são definidos e tratados como problema médico, usualmente em termos de doença ou distúrbio (CONRAD; Schneider, 1992, p. 211).

De igual forma, a partir do final dos anos de 1930 ao elemento masculino cabe a administração das aulas de ginástica, que passa a normatizar a imagem de ordem que o corpo deveria passar. Os professores da disciplina aparecem nas imagens do acervo – álbum de 1937 produzido pelas alunas do IPFOF, sempre em posição de destaque, em geral, colocados num patamar acima das alunas, ou ainda no meio da imagem, sempre numa posse que o evidencia, mostrando músculos e masculinidade.

Figura 36 - Fotografias das alunas em performance em uma aula de Educação Física no IPFOF



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1937.

Os professores são, de fato, apresentados como elementos de força, de coordenação e de mando, enquanto as alunas são parte de um todo, por vezes, indiferenciado. O importante é realçar para a sociedade a existência de corpos femininos que foram disciplinados pelo exercício físico e pela prática de ensino em voga na instituição, como podemos ver nas imagens abaixo:

Figura 37 - Fotografia do professor e das alunas do IPFOF em apresentação no campo do América Futebol clube



[a]



[b]

Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Criação das alunas. Ano: 1937.

Legenda: [a] Professor Santa Rosa em foto posada com suas alunas

[b] Apresentação das alunas do instituto sob o comando do professor Santa Rosa no América Futebol clube.

Em termos de quadros de formadores da instituição, a predominância do elemento feminino, e sobretudo na direção, confirmava a ideia da mulher como dotada da “missão” de “moralizar e regenerar a sociedade” através da instrução. Tal imagem está replicada na documentação do acervo da instituição, sobretudo no que tange à apreciação do papel da diretora, a quem cabia organizar, dirigir, fiscalizar, coordenar e solucionar situações que surgiam no dia a dia da instituição. A partir da introdução das Escolas Normais, o cargo de diretora passou a ser exercido por mulheres com este curso específico.

Figura 38 - Ficha da diretora Maria José de Avelar Lacerda

(Nome)		(Matrícula)	
Cargo	DIRETOR DE INTERNATO		XXXX Padrão O
Data do nascimento	21 de Outubro de 1894		
Lugar	Rio de Janeiro	Estado	Distrito Federal
Diplomado	Pela Escola Normal do Distrito Federal		
Especialidade			
Nomeação: inter.	Em 1914 (Int.) - Em 1937 Diretor Contrat. de Internato - Efetivo)		Comissão
Nomeação efetiva:	Concurso	Sem concurso	
Designação para a Escola em	22 de Junho de 1934 (Interina)		
Exercício nesta Escola a partir de	22 de Junho de 1934		
Deixou a Escola em	em Março de 1961		
Motivo	aparentado		

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
Rua Citiso	91 Apto. 121	201 - Rio Comprido	486950

Diário Oficial	Data do ato	DECRETO	Prazo	GOSO		Observações
				INICIO	FIM	

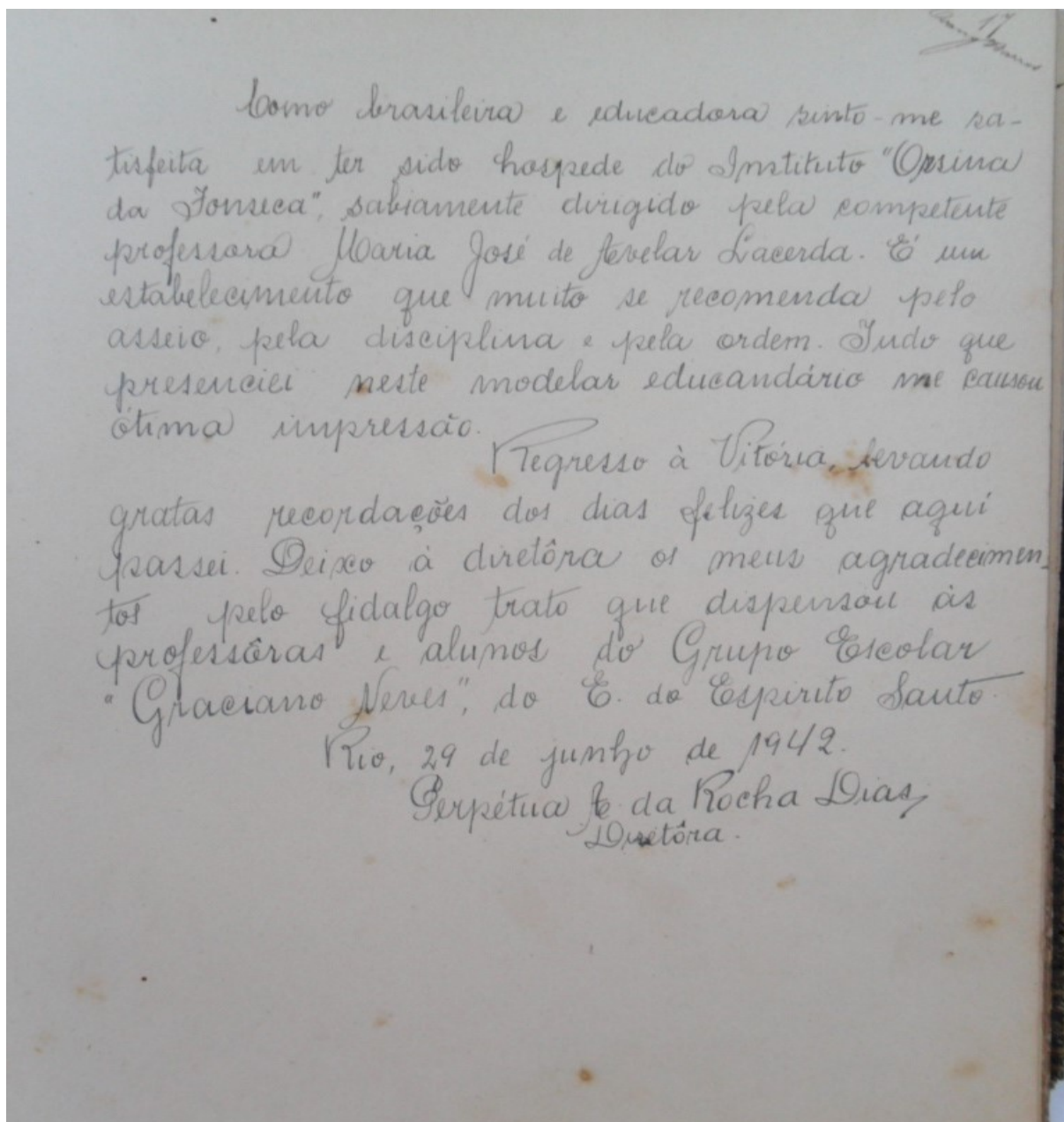
OUTRAS ANOTAÇÕES	
Portaria nº 413 - Designação para integrar a Comissão de Regorganização das Escolas Técnicas Femininas. Reajusta em Padrão R. Bei 532 de 25/11/950. Art. 1º - Parágrafo único. Vencimentos mensais ex 10,900.00. Sol. nº 84 de 14-6-54. Sem cont. para a Comissão. Vencimento de pagamento interino de 10.900.00. Of. 17-6-54	

Fonte: Ficha de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Ficha de Docentes. Maria José de Lacerda assume o cargo de direção interinamente do IPF no ano de 1914 e permanece como tal até o ano de 1961.

É o caso da diretora Maria José de Avelar Lacerda, que chega ao IPFOF em 1914 e em 1937 é nomeada diretora do internato. Ela vai exercer a função até o ano de 1961 quando o Instituto deixa de existir e em seu lugar cria-se o Colégio Estadual Orsina da Fonseca de caráter misto. A atuação dessa diretora foi exaltada por várias personalidades que deixaram suas impressões sobre sua direção no livro de

visitantes.

Figura 39 - Depoimento da visitante Perpétua Dias



Como brasileira e educadora sinto-me satisfeita em ter sido hospede do Instituto "Orsina da Fonseca", sabiamente dirigido pela competente professora Maria José de Favelar Lacerda. É um estabelecimento que muito se recomenda pelo asseio, pela disciplina e pela ordem. Tudo que presenciei neste modelar educandário me causou ótima impressão.

Regresso à Vitória levando gratas recordações dos dias felizes que aqui passei. Deixo à diretora os meus agradecimentos pelo fidalgo trato que dispensou às professoras e alunos do Grupo Escolar "Graciano Neves", do E. do Espírito Santo.

Rio, 29 de junho de 1942.

Perpétua Jo. da Rocha Dias,
Diretora.

Fonte: Livro de Visitantes. Texto sobre a atuação da diretora no IPF. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMO. Ano: 1942, p. 17.

Na década de quarenta, em decorrência das mudanças curriculares, a formação superior passa a predominar em algumas das fichas das professoras. Disciplinas como matemática, português e filosofia passaram a ser dadas por elementos femininos. Em alguns casos, oriundos de locais distantes da então capital e, na maioria das vezes, só pelo jubramento ou pela aposentadoria se afastaram da carreira.

Figura 40 - Fichas das professoras de filosofia e língua portuguesa

NARCISA MARIA DE ANDRADA SERPA (Nome) **62.508** (Matrícula)

Cargo **Professor de Ens. Sec. - Ginásio -** Letra **M**

Data do nascimento **20 de Maio de 1923.**

Lugar **Estado**

Diplomado **pela Faculdade Católica de Filosofia Registro nº F.1545**

Especialidade

Nomeação: inter. Subst. Contrat. Comissão

Nomeação efetiva: Concurso Sem concurso

Designação para a Escola em **2-6-49 - Boletim nº 96. DET.**

Exercício nesta Escola a partir de **3 de Junho de 1949**

Deixou a Escola em

Motivo

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
Miguel Pereira n.º 44	44	Botafogo	26.8618
Miguel Pereira n.º 38	38	Botafogo	46.2675

[a]

LUIZA MARIA LOBO (Nome) **2954** (Matrícula)

Cargo **Prof. Curso Secundário** Letra **Cr\$ 3.355,00**

Data do nascimento **16 de Setembro de 1881**

Lugar **Distrito Federal** Estado

Diplomado **sim**

Especialidade **Português**

Nomeação: inter. Subst. Contrat. Comissão

Nomeação efetiva: Concurso Sem concurso

Designação para a Escola em **26-3-1942**

Exercício nesta Escola a partir de

Deixou a Escola em **15-3-49. Boletim nº 5. DET. de 15-3-49**

Motivo **Transferência para DET (Bairro de Carrao Paroquial)**

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
Prof. Gabiso 23 apt. 101			48-5307
Rua Prof. João Lyra	28	Leblon	47.28.76
Rua Antônio Teófilo, n.º 38	138		
Rua Barão de Itapagipe	n.º 573	Itapagipe	
	ap. 101		

[b]

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Ficha de Docentes. Essas docentes ingressam na instituição na década de 1940, com formação superior.

Legenda: [a] Professora Narcisa Maria de Andrada Serpa. Disciplina de Filosofia
[b] Professora Luiza Maria Lobo. Disciplina: Língua Portuguesa.

Interessante notar a presença masculina na administração da disciplina História, que, por sinal, foi ministrada pelo advogado, jornalista, político e escritor

Viriato Correa⁸¹, defensor dos ideais republicanos. Ele esteve vinculado por pouco tempo ao Instituto, mas, nesse ínterim, em 14 de julho de 1938, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, um sinal de prestígio para a instituição.

Figura 41 - Ficha de Viriato Corrêa

Nº 44. Matrícula - 18.673.

FALTAS

Mês	1937			1938			1939			1940			1941		
	J.	N.J.	A.	J.	N.J.	A.	J.	N.J.	A.	J.	N.J.	A.	J.	N.J.	A.
JAN.															
FEV.															
MAR.															
ABR.															
MAI.															
JUN.															
JUL.															
AGO.															
SET.															
OUT.															
NOV.															
DEZ.															
TOTAL															

RESIDÊNCIAS

RUA	N.º	TEL.
Rua Viriato Corrêa	68	28-5523

OBSERVAÇÕES

De 22 de Maio em diante (de 1942) à disposição do Gabinete do Ministro do Ministério do Trabalho.

MODELO N.º 28

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca.

Acervo CMOF. Série: Ficha de Docentes. Ano: 1937. O referido professor vai atuar no curso secundário do IPFOF.

Importante assinalar também, a ocupação por mulheres negras de quadros inferiores da instituição, como lavadeiras, serventes e inspetoras de alunas. Sem a instrução e o preparo para exercer atividades docentes. Estas figuravam no universo dos trabalhos secundários que mantinham o espaço escolar ordenado.

⁸¹ Manuel Viriato Correia Bayma do Lago Filho, advogado, jornalista, escritor, dramaturgo e professor, nasceu em Pirapemas – Maranhão – no dia 23 de janeiro de 1884 e faleceu Rio de Janeiro em 10 de abril de 1967. Em 14 de julho de 1938, após quatro tentativas, foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Viriato.pdf> consultado em 26 de setembro de 2023.

Figura 42 - Fichas de funcionárias (servente e inspetora de alunas) do IPFOF

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FEMININA ORSINA DA FONSECA

Arlette dos Santos Silva (Nome) 60.349 (Matricula)

Cargo Servente Padrão _____ Referência _____

Data do nascimento 12/10/1926

Cidade Rio de Janeiro Estado D. Federal

Diplomado _____

Especialidade _____

Nomeação: inter. _____ Subst. _____ Contrat. _____ Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso Sim Sem concurso _____

Designação para a Escola em 6/8/1948 - Boletim 152 DET.

Exercício nesta Escola a partir de 8/9/1948

Transferido da Escola em _____

RESIDÊNCIAS			
RUA	Nº	BAIRRO	TELEFONE
<u>Rua Gustavo Riedel, 160</u>		<u>Engenho de Dentro</u>	

[a]

AUREA MAGALHÃES SOBRAL (Nome) 62.954 (Matricula)

Cargo INSPEÇÃO DE ALUNAS Letra CLA SSE E

Data do nascimento 24/8/1916

Lugar _____ Estado _____

Diplomado _____

Especialidade _____

Nomeação: inter. _____ Subst. _____ Contrat. _____ Comissão _____

Nomeação efetiva: Concurso _____ Sem concurso _____

Designação para a Escola em 17.11.49 - BOLETIM nº 193 - D/E/T/ -

Exercício nesta Escola a partir de 19/11/49

Deixou a Escola em _____

Motivo _____

RESIDÊNCIAS			
RUA	Nº	BAIRRO	TELEFONE
<u>Av. Engenheiro Tasso</u>	<u>403</u>	<u>CENTRO</u>	<u>32.1566</u>
<u>Praca 11 de Junho</u>			<u>2882.82</u>

[b]

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Ficha de funcionários.

Legenda: [a] Arlette dos Santos Silva. Cargo: Servente em 1948.
[b] Aurea Magalhaes Sobral. Inspetora. Ano de 1948.

No que tange ao currículo, malgrado às mudanças ocorridas no decorrer das décadas tratadas, o objetivo final era dotar as meninas para o trabalho e, em última instância, para o papel como mãe. Tal processo era comum em todo o ensino técnico do período:

É necessário lembrar que há uma explícita intenção de formação de competentes donas de casa, os cursos ministrados na escola técnica seriam provavelmente um interessante “estágio” antes do casamento. Assim, provavelmente, a formação como costureira, modista, chapeleira, tapeçaria, decoradora etc.; proporcionada pela instituição, representava o acréscimo de importantes dotes, que iriam valorizar essas moças no “mercado de casamento” (Louro; Mayer: 1993, p. 3).

Contudo, apesar de muitas pesquisas apontarem esse objetivo geral, no caso analisado, podemos encontrar trajetórias que a singularizam das demais. A presença nos seus quadros de grandes nomes do movimento que lutaram pelos direitos das mulheres, tais como das professoras Leolinda Daltro, Lucília Guimarães Villa-Lobos e Zaíra de Oliveira, marcam esta diferença. A biografia destas mulheres nos leva a questionar se as alunas do Instituto não foram influenciadas pelo discurso das suas formadoras. Para tal, é necessário avaliar as suas trajetórias na instituição.

3.2 Caminhos entrelaçados de três docentes do IPFOF

Quando se aborda a história das escolas femininas logo se argumenta que elas serviam para formar mulheres prontas para serem boas esposas, mãe de família, do lar ou trabalhadoras para a indústria e comércio, mulheres prenyadas, rendeiras, dedicadas aos trabalhos de linha e agulha.

É de fato intrigante que as pesquisas referentes à Escola Orsina da Fonseca não ressaltam a história dos grandes nomes femininos atrelados à sua história, tais como, das professoras Leolinda Daltro, Lucília Guimarães Villa-Lobos e Zaíra de Oliveira⁸², mulheres que lutaram para o reconhecimento das mulheres além do

⁸² Zaíra de Oliveira, cantora soprano, nasceu no Rio de Janeiro em 1891 e faleceu na mesma cidade em 1951. Obteve formação clássica pelo Instituto Nacional de Música, atual Escola Nacional de Música. Em 1932, casou-se com o compositor Donga, pioneiro do samba carioca. Em 1921, venceu um concurso de canto na escola de música, principal órgão oficial no ensino de música na então Capital Federal, mas não pode receber o prêmio por ser negra. Fez parte do “Coral brasileiro”,

espaço doméstico e do lugar de operária da fábrica. Suas trajetórias como educadoras nos permitem indagar: Será que as abelhas-alunas do IPFOF eram meras reprodutoras do discurso hegemônico da sociedade a respeito dos espaços que deveriam ocupar e o que deveriam ser?

Participantes dos primeiros movimentos feministas, apoiadoras da emancipação da mulher, como a própria Orsina da Fonseca ou Leolinda Daltro, que chegou a defender o treinamento militar para as suas alunas em plena praça pública e a criação da linha de tiro feminino no espaço da escola, estas mulheres procuravam na defesa dos direitos cívicos um novo lugar para a cidadania feminina.

Leolinda de Figueiredo Daltro, baiana, cuja data de nascimento supõe-se ser de 1859, foi casada duas vezes, tendo vindo para o Rio de Janeiro, acompanhando o seu primeiro marido. Professora no magistério público municipal⁸³ e, como docente, foi quem sustentou uma família de cinco filhos, frutos dos seus dois casamentos.

Foi uma das fundadoras do Partido Republicano Feminino (PRF) em 1910, já falado neste trabalho, defensora dentre outras causas, da alfabetização laica⁸⁴ dos indígenas, do feminismo e do divórcio. A sua trajetória biográfica foi marcada pela promoção de novas ideias e pela luta pelo reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, sendo considerada uma grande ativista política pelos direitos das mulheres (Melo; Marques, 2010).

Um outro lado da história da instituição aparece quando cruzamos a biografia desta mulher com o trabalho desenvolvido como formadora no Instituto.

integrado entre outros por Bidú Saião e Nascimento Silva e idealizado por Eduardo Souto. Convidada por Villa-Lobos e Lucília Guimarães, atuou no IPFOF com auxiliar regente do coral das alunas do instituto. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/zaira-de-oliveira/>, acesso em janeiro de 2024.

⁸³ Foi diretora da Escola Mista de Santa Isabel, no Matadouro de Santa Cruz. Aí recebeu a visita da princesa Isabel (1846 – 1921) e de seu marido, o conde D’Eu (1842 – 1922), acompanhados do coronel Floriano Peixoto (1839 – 1905), futuro segundo presidente do Brasil e de outros militares. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=leolinda-daltro>, acesso em setembro de 2023.

⁸⁴ Após pesquisar no site do Observatório da Laicidade na Educação à conclusão que se chega é que a ideia de uma alfabetização laica dever ser entendida como sendo uma proposta de educação onde “a religião não é matéria de ensino nem coadjuvante de outras matérias”, ou seja, “o ensino é pautado pela atitude crítica diante do conhecimento, ou seja, não há conhecimento sagrado ou inquestionável”, e que “considera e respeita as opções religiosas dos alunos e suas famílias” (<https://ole.uff.br/2019/05/30/o-que-e-a-escola-publica-laica/> acesso em abril de 2024). Diante dessas afirmativas identificamos na professora Leolinda Daltro a proposta de alfabetização para os nativos da tribo Xerente, onde as experiências e vivências desses homens e mulheres foram levadas em consideração pela docente.

Literalmente, ela armou as suas alunas com a criação do Clube de Tiro, uma atividade só exercida pelas mulheres da elite europeia voltadas para a prática da caça. Aqui, não se tratava de formar caçadoras, mas de mulheres capazes de defenderem os seus ideais e o seu próprio corpo da violência de uma sociedade formada por homens (Abreu, 1998, p. 97). Como pano de fundo, a “defesa da Pátria”, que também igualava homens e mulheres num combate comum.

Figura 43 - Reportagem sobre a delegação de tiro feminino em 1917

O TIRO FEMININO QUER DEFENDER A PATRIA...

O que nos disse e o que quer a commandante D. Leolinda Daltro



A delegação do «Tiro Feminino» que esteve na «Gazeta»

Foi uma surpresa agradável, a que hontem tivemos. Entrou-nos, a tarde, pela redacção, marchando garbosamente, um garbado bando de moças, tendo á frente a professora Leolinda Daltro e a sua secretária, a cirurgiã-dentista, Isabel Mattos Dellon.

Era uma delegação do Tiro Feminino, que nos visitava.

Vestidas com uniformes das linhas de tiro (menos as calças, já se vê), as militarizadas “demoiselles”, rutilantes de vivacidade, queriam demonstrar publicamente os sentimentos patrióticos que dominavam os seus meigos corações. Não eram indifferentes ao grave momento que o Brasil atravessa. Por isso estavam promptas a derramar o seu sangue pela pátria...

Foi, então, explicando esses preliminares, que a professora Leolinda Daltro, tomou a palavra:

— “O que a «Gazeta» está vendo neste momento, é a realização de uma patriótica iniciativa, é uma velha aspiração minha, effectivada.

Eu sou das que pensam que a mulher não pôde ser indiferente aos destinos da pátria e, como o homem, deve lutar, até com armas na mão, pela grandeza e honra do seu torrão natal. O lema do Tiro Feminino, que eu e este punhado de futuras, abnegadas patriotas representamos, é esse. Lutaremos até a finalização das nossas vidas pelo nosso Brasil querido, mesmo porque a imagem da covardia é por nós desconhecida e a idéa de morrerem gloriosas, dando as nossas existências em holocausto á nossa querida pátria, nos é summamente agradável.

Infelizmente, ainda não merecemos dos poderes publicos, o concurso e a ajuda que esperavamos obter. Nem armamentos o Ministerio da Guerra ainda nos offereceu! Até os fardamentos opara as 89 soldadas do Tiro Feminino, foram feitos quasi á minha custa. Na confecção delles tenho trabalhado noites seguidas.

O governo não quer comprehender a nossa utilidade, quer eílgamos para o “front”, quer permanecemos aqui. Na primeira hypothese iriamos ajudar o exterminio dos inimigos da civilização. No segundo, concorreríamos, em ultimo caso, para o policiamento da cidade, a guarda do littoral e dos edificios publicos.

Decididamente muito custa á gente poder ser patriota...”

Foi assim que concluiu a paciente catechisadora de “bororós”, a conhecida directora do Partido Republicano Feminino e a actual commandante do Tiro Feminino, enquanto o contingente de atizadoras, a dous de fundo, marchando a passos cadenciados e seguros, retirava-se da nossa sala de trabalho, vivendo a “Gazeta”...

Fonte: Jornal *Gazeta de Notícias* 20 de novembro de 1917. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pagfis=42577, acesso em 20 de setembro de 2023.

Leolinda publicou duas obras, a primeira, a “Da catequese dos índios no Brasil”, foi fruto da sua missão junto aos povos indígenas do Tocantins. Nesse sentido, ela é considerada uma das primeiras antropólogas do Brasil por seu trabalho com os indígenas da tribo Xerente e precursora do Movimento Feminista Brasileira (Corrêa, 2003).

Figura 44 - Reportagem sobre a catequese dos indígenas da tribo Xerente do interior de Goiás



Fonte: Notícias e documentos para a História. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Orsina da Fonseca, 1920. Acesso em: 10/05/2023.

A imagem acima é bastante elucidativa e demonstra os limites da ação da antropologia no período, marcada pelo cunho “civilizador”, realçado na própria obra de Leolinda. Os indígenas estão vestidos com roupas da sociedade branca, ainda que mantenham, em especial os homens, a tradição dos cabelos compridos. O contato com este grupo teria sido fruto das incursões que os próprios xerentes

faziam aos centros urbanos em busca de auxílio para a sua gente (Melo, 2016).

O trabalho de Leolinda no Instituto se destaca pelas transgressões de algumas das regras impostas para a formação da imagem feminina idealizada no período. É de assinalar o recrutamento das suas alunas para a Marcha Republicana Feminista, ocorrida no dia 22 de setembro de 1911. As meninas alinhadas saíram do espaço do colégio em passo marcado até o Palácio do Catete, tendo como objetivo a saudação do início da Primavera.

No entanto, a vinculação ao Partido Republicano Feminino fez com que o evento ganhasse as páginas dos jornais da época com o devido realce para as suas protagonistas. A evocação do patriotismo esvaziou a marcha de qualquer conteúdo “transgressor da ordem”, mesmo com mulheres armadas como militares, sendo encarada como uma manifestação favorável ao governo.

Figura 45 - Reportagem sobre o Partido Republicano Feminista em visita ao Palácio do Catete



Fonte: Disponível em:

https://img.huffingtonpost.com/asset/5c70486c260000ba03fddd29.png?ops=scalefit_960_noupscale. Acesso em: 10/05/2023.

Em 1918, Leolinda publica o seu segundo livro, “Início do feminismo no Brasil” que causou grande impacto no movimento feminista branco da época. No ano seguinte, foi candidata ao cargo de vereadora pelo seu partido. Ela expôs os seus objetivos numa entrevista publicada nas páginas da *Revista Feminina*, em 1919:

Iniciando uma nova praxe- que é mais um passo do vertiginoso progresso do presente da humanidade, inaugurando novas éras, de prosperidade e de paz- tenho a honra de me apresentar ao publico honesto e ao nobre eleitorado da capital da República, propondo-me a representar os interesses coletivos no Conselho Municipal do Districto Federal (...)
Tenho-me debatido pelos aspectos os mais importantes e palpitantes do problema humano:- a libertação do Selvícola, da Mulher e do Proletariado, e a sua incorporação na sociedade hodierna.
Como mulher que sou, predominando o Altruísmo, tenho me preocupado com o allivio necessario dos soffrimentos humanos, investigando os meios praticos de diminuir a miseria e a dôr, e de conseguirmos melhor distribuição da justiça, natural e social.
(...)
Pois, como considerar a sociedade organizada, social e politicamente, si fôr excluída e rechassada de seu seio, a sua parte affectiva, inspiradora Suprema da Fraternidade Humana?!...
Apezar de se tratar, pois, de uma innovação, e de um primeiro passo no sentido de nossa verdadeira emancipação política, apresento-me, confiante, ao digno eleitorado do 1º Districto.⁸⁵

A revista chama atenção, ainda que em seu discurso, a professora Leolinda Daltro apresentava o seu programa de governo no qual defendia a produção agrícola nos arrabaldes da capital, uma educação prática e útil, tanto para meninos e meninas, a criação de uma assistência para os trabalhadores e trabalhadoras, o amparo à velhice e à infância abandonada, além do investimento e melhoria nas estradas e transportes.

Nota-se que, apesar do vanguardismo da sua candidatura, os termos da sua apresentação evocavam a participação da mulher a partir do seu papel como elemento afetivo e supostamente promotor da “Fraternidade”, ou seja, o seu lado maternal.

Realçando sempre o papel do ensino e a necessidade de formação cultural, Leolinda denunciava o governo pela preocupação unilateral com a criança, cuidando somente da instituição escolar básica, afirmando a necessidade do desenvolvimento da instrução profissional, artística, industrial e agrícola para a sua integração na

⁸⁵ Edição de número 0063, com o título da reportagem “O feminismo no Brasil. Uma candidata a intendente municipal”. In: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=212547&PagFis=975&Pesq=LEOLINDA%20DALTRO>. Acesso em: 20/06/2023.

sociedade. Daí também a defesa do ensino itinerante e da existência de bibliotecas ambulantes, em suma uma educação pragmática, que formasse, sobretudo, trabalhadores, fossem mulheres ou homens.

Figura 46 - Reportagem sobre a candidatura da Leolinda Daltro nas eleições municipais de 1919



Fonte: *Revista Feminina*. 1919, EDIÇÃO 0063.

Impedida de participar nas eleições, já que a Constituição de então não previa esta possibilidade, a sua candidatura representou a resistência do seu Partido diante da condição da mulher como cidadã. Posteriormente, ela questionou o papel da

cidadania atribuída ao elemento feminino e à possibilidade de participação efetiva na vida política através do direito de voto e de candidatura⁸⁶, ao fazer frente a figuras como Rui Barbosa, Clóvis Bevilacqua, Alfredo Bernardes, Pontes de Miranda e Amaro Cavalcanti.⁸⁷

Como afirma Alzira Abreu “Uma biografia sempre narra acontecimentos” (Abreu, 2001, p. 97), os acontecimentos narrados na biografia de Leolinda Daltro nos servem de pistas para compreender esse outro lado da história do IPFOF e um bom exemplo do trabalho realizado por essa mulher, que exerceu seu cargo como professora no magistério público municipal até o ano de 1915 quando se aposentou. Contudo sua atuação como feminista continuou até o ano de 1935, quando veio a falecer.

Para além dos conteúdos trabalhados dentro das disciplinas ministradas nas salas de aulas, o espírito da nacionalidade e a ideia de uma sociedade civilizada ganham espaços através de diferentes vias: nos textos de exaltação da pátria, nas músicas e hinos cantados no Canto Orfeônico, nos desfiles e festas cívicas, que refletem a escola para além dos seus muros. É nesse contexto que **Lucília**

⁸⁶ “O voto às brasileiras”. In: *Revista Feminina*. 1920, EDIÇÃO 0077. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=212547&pasta=ano%20191&pesq=LEOLINDA%20DALTRO>, Acesso em: 20/06/2023.

⁸⁷ Clóvis Bevilacqua nasceu em Viçosa (CE) no dia 4 de outubro de 1859 e faleceu no Rio de Janeiro em 26 de julho de 1944. Concluiu o curso de direito em 1882 e no ano seguinte ingressou na magistratura ao ser nomeado promotor público de Alcântara (MA). Foi magistrado, jurista, jornalista, historiador. Em 1897 teve seu nome incluído entre os 40 fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL), criada no Rio de Janeiro, agora Distrito Federal, cabendo-lhe a cadeira nº 14. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BEVIL%20C%81QUA,%20CI%20B3vis.pdf>, acesso em março de 2024. Alfredo Bernardes da Silva nasceu no Rio de Janeiro/RJ, graduou-se pela Faculdade de Direito da cidade de São Paulo em 1882. No ano seguinte foi nomeado promotor público na comarca de Cantagalo no Rio de Janeiro. Jurisconsulto, foi também docente de Direito Criminal na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, presidente do Instituto dos Advogados do Brasil e consultor-geral da República (cargo equivalente ao atual advogado-geral da União). Disponível em <https://atom.mprj.mp.br/index.php/alfredo-bernardes-da-silva-1#:~:text=Nasceu%20no%20Rio%20de%20Janeiro,Criminal%20na%20Faculdade%20...%20C2%BB>, Acesso em: março de 2024. Francisco Cavalcanti Pontes de Miranda, advogado, jurista, professor, diplomata e ensaísta, nasceu em Maceió (AL), em 23 de abril de 1892, e faleceu no Rio de Janeiro (RJ) em 22 de dezembro de 1979. Estudou Direito na Faculdade do Recife, onde se bacharelou em 1911. Disponível em <https://www.academia.org.br/academicos/pontes-de-miranda/biografia>, acesso em março de 2024. Amaro Bezerra Cavalcanti de Albuquerque nasceu em Caicó, no sertão do Seridó, na província do Rio Grande do Norte, no dia 15 de agosto de 1849 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em janeiro de 1922. Por volta de 1876, matriculou-se na Escola de Direito da Union University, em Albany, no estado de Nova York, EUA, obtendo grau na turma do ano acadêmico de 1880-1881. Foi Senador na Primeira República, Ministro da Justiça, da Fazenda e do STF, prefeito do Distrito Federal (Rio de Janeiro entre 1918 e 1919). Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAVALCANTI,%20Amaro.pdf>, Acesso em: março de 2024.

Guimarães Villa-Lobos, nascida a 26 de maio de 1894, passa a integrar o corpo docente do IPFOF.

A musicista entrou para a instituição como professora de música em maio de 1934. Formada em solfejo, piano e canto coral pelo Instituto Nacional de Música, era profunda conhecedora da música erudita. Casada com o músico Heitor Villa-Lobos, ela representou as influências destes e da consagração do Canto Orfeônico como ponto fundamental do ensino musical na instituição (Pinto, 2010, p. 6).

Tendo participado com o marido dos movimentos de vanguarda da cultura brasileira nos anos de 1920, em especial da Semana de Arte Moderna, de 1922, ela trouxe para o ensino a visão modernista da nacionalidade aliada à musicalidade inspirada no folclore e no nacionalismo do período.

Figura 47 - Programa do Primeiro festival da Semana de Arte Moderna

Theatro Municipal

SEMANA DE ARTE MODERNA

PROGRAMMA DO PRIMEIRO FESTIVAL

SEGUNDA-FEIRA, 13 DO CORRENTE

1.ª PARTE

Conferência de Graça Aranha:
A criação estética na arte moderna, ilustrada com
música executada por Ernani Braga e poesia por Guilherme
de Almeida e Ronald de Carvalho.

Música de câmara

VILLA-LOBOS

1. Sonata II de violoncello e piano — 1916.
A (Alegro Moderato) — B (Andante) — C (Scherzo) —
D (Alegro vivace sostenuto e final).
Alfredo Gomes e Lucilla Villa-Lobos.

2. Trio Segundo (1916) violino, cello e piano.
A (Alegro Moderato) — B (Andantino calmo (Berceuse-
Barcarola) — C (Scherzo-Spiritoso) — (Molto
Alegro e final).
Paulina d'Ambrosio, Alfredo Gomes e Fructuoso
de Lima Vianna.

2.ª PARTE

Conferência de Ronald de Carvalho:
A pintura e a escultura moderna do Brasil

3. — Solos de piano — Ernani Braga.
(1917) A (Valva Mystica — (Da simples collectanea
(1919) B (Camponesa Cantadeira — "Da suite floral".
(1921) C (A Fiandeira.

4. Ottetto — (Tres dansas africanas)
A (Farrapos — (Dança dos moços) 1914.
B (Kankukus — (Dança dos velhos) 1915.
C (Kankikis — (Dança dos meninos) 1916.

Violinos, Paulina d'Ambrosio, George Marinuzzi, Alto, Or-
lando Frederico.

Violoncellos, Alfredo Gomes, Basso, Alfredo Carazza, Flau-
ta: Pedro Vieira, Clarino: Antônio Soares. Piano: Fructuoso
de Lima Vianna.

Preços para as 3 recitas:

CAMAROTES e FRISAS, 186\$000 CADEIRAS e BALCOES 20\$000

A partir da reforma educacional de Francisco Campos em 1931, ocorreram alterações no currículo do ensino secundário. Nesse momento foi incorporada à grade escolar a disciplina Canto Orfeônico. O projeto geral do governo varguista era fazer da música um elemento que permitisse desenvolver nas alunas um padrão moral, cívico e intelectual. Como grande difusor desse projeto intitulado de nacionalismo musical, o maestro Heitor Villa-Lobos, que, ao lado de grandes expoentes da música brasileira, agregaram elementos presentes nas músicas populares que em sua opinião seria a real expressão da veia artística brasileira, ao material que deveria ser trabalhado nas escolas brasileiras.

Dentre os espaços onde Villa-Lobos difunde suas ideias, foi a Escola Técnica Secundária Feminina Orsina da Fonseca (ETSFOF), onde sua esposa, a pianista Lucília Villa-Lobos, era a professora responsável pela edificação do Canto Orfeônico, que teve como base o coro Padre José Maurício que já existia na instituição.

Figura 48 - Ficha da professora e musicista Lucília Villa-Lobos

LUCILIA GUIMARAES VILLA-LOBOS (Nome) **18680** (Matrícula)

Cargo **Prof. C. Secundário** Letra **P-74**

Data do nascimento **26 de Maio de 1894**

Lugar **Paraíba do Sul** Estado **Rio**

Diplomado **sim**

Especialidade **Música**

Nomeação: inter. Subst. Contrat. Comissão **SECRETARIA**

Nomeação efetiva: Concurso Sem concurso

Designação para a Escola em **19 de Maio de 1934**

Exercício nesta Escola a partir de

Deixou a Escola em *Ter. exercício no D. E. P. de Manaus de 1948 a 31 de Julho de 1951*

Motivo *pela ordem de serviço nº 15 de 16/3/948. Voltou a Ter. exercício nesta Escola em 14/8/951 pela ordem de serviço nº de*

RESIDÊNCIAS			
RUA	N.º	BAIRRO	TELEFONE
<i>Voluntários da Pátria 34 c/17</i>			<i>28-9814</i>
<i>Ruetteurique Morise 85 c/6</i>		<i>Grajau</i>	<i>26-9814</i>
			<i>38 6672</i>

Fonte: Fichas de funcionárias (os). Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Ficha de Docentes. Lucília Villa Lobos ingressou na instituição em 1934.

Na instituição, Lucília Villa-Lobos juntamente à Zaíra de Oliveira, encarregada pelo maestro Heitor Villa-Lobos da coordenação dos Orfeões Escolares, introduziram no Coral das alunas inovações no que tange os ensaios e a formação musical. As suas alunas passaram a representar a ETSFOF em apresentações públicas, mantendo a imagem de profissionais do canto, perfilhadas com os seus uniformes impecáveis.

Figura 49 - Fotografia no Teatro Municipal



Fonte: Fotografia avulsa. Ao centro a professora Lucília Villa-Lobos com as alunas do coral do IPFOF e os alunos dos Colégios Visconde de Mauá e João Alfredo. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1950.

Em 1935, dentro da proposta de iniciação à cultura musical e do projeto de cultura cívica, foi realizado no Estádio de Futebol Vasco da Gama uma grande concentração orfeônica, onde a ETSFOF vai se apresentar sob a regência da pianista Lucília Villa-Lobos.

Muito além da afirmação cívica do Canto Orfeônico em eventos públicos para difusão de um pensamento cívico nacional, a Secretaria de Educação Musical (SEMA) buscou disseminar entre os jovens estudantes o desejo de se fazer presente no grupo orfeônico ocupando os tempos livres dessas crianças e jovens, além de atingir de forma indireta suas famílias, propagando modelos de condutas e normas disciplinares.

O Canto Orfeônico, dentro do prisma da formação de uma consciência musical, passa a ocupar um espaço de destaque. A música orfeônica agregada no currículo das escolas vai trabalhar com elementos educacionais que buscam esculpir as novas gerações, não apenas na questão da musicalidade, mas, principalmente, no que tange à formação cívica e moral dos novos jovens brasileiros. Logo, o ensino musical eclode como um lugar social onde práticas de disciplina e a ideia de nação se cruzam.

Figura 50 - Alunas do canto orfeônico com a professora Lucília Villa-Lobos



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1937.

Lucília Villa-Lobos, ao ingressar como professora no IPOF, convidou para ser sua auxiliar **Zaira de Oliveira**, uma das grandes cantoras soprano que, em fins dos anos de 1910 e início dos anos de 1920, se apresentava no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em um concerto sinfônico, onde cantava trechos de óperas de Carlos Gomes⁸⁸ acompanhada pelo maestro Francisco Braga⁸⁹. Sua atuação foi um sucesso e logo a jovem cantora despertou o interesse do público.

Ao conhecer seu trabalho musical, o maestro Heitor Villa-Lobos convidou a jovem cantora para participar como coordenadora dos orfeões escolares que ele dirigia. Foi assim que Zaira de Oliveira conheceu Lucília Villa-Lobos. Logo a jovem musicista foi trabalhar com ela no Coro Padre José Maurício, do IPFOF. Durante os anos que ali trabalhou, revelou talentos femininos, dentre elas a aluna Yvone Lara⁹⁰ que anos mais tarde, se transformou em um dos grandes nomes do samba brasileiro.

⁸⁸ Antônio Carlos Gomes nasceu em Campinas (SP) no dia 11 de julho de 1836 e faleceu em Belém no dia 16 de setembro de 1896. Compositor brasileiro que estudou em Milão com Lauro Rossi e recebeu o diploma de maestro-compositor em 1866. Uma das suas maiores obras foi a ópera “O Guarani” inspirada no romance do escritor José de Alencar. Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/GOMES,%20Carlos.pdf>, acesso em março de 2024.

⁸⁹ Antonio Francisco Braga, nasceu no Rio de Janeiro em 1868 e faleceu no Rio de Janeiro no ano de 1945. foi regente da Orquestra Sinfônica Brasileira e compositor, que durante cerca de 20 anos foi diretor da Sociedade de Concertos Sinfônicos, no Rio de Janeiro. Disponível em <https://atom-mhn.museus.gov.br/index.php/antonio-francisco-braga-3>, acesso em março de 2024.

⁹⁰ Ivone Lara foi uma compositora, cantora e instrumentista. Nasceu no início dos anos 1920, em Botafogo, no Rio de Janeiro e morreu em 2018, no Rio de Janeiro. Trabalhou como enfermeira e como assistente social, até se aposentar e se dedicar exclusivamente à música. Ao 08 anos de idade foi internada no IPFOF, onde pode fazer parte do projeto do canto orfeônico e terminou se transformando em uma das suas principais cantoras. Disponível em <https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/17170-dona-ivone-lara-a-trajet%C3%B3ria-da-dama-do-samba>, acesso em março de 2024.

Figura 51 - Apresentação das alunas do canto orfeônico



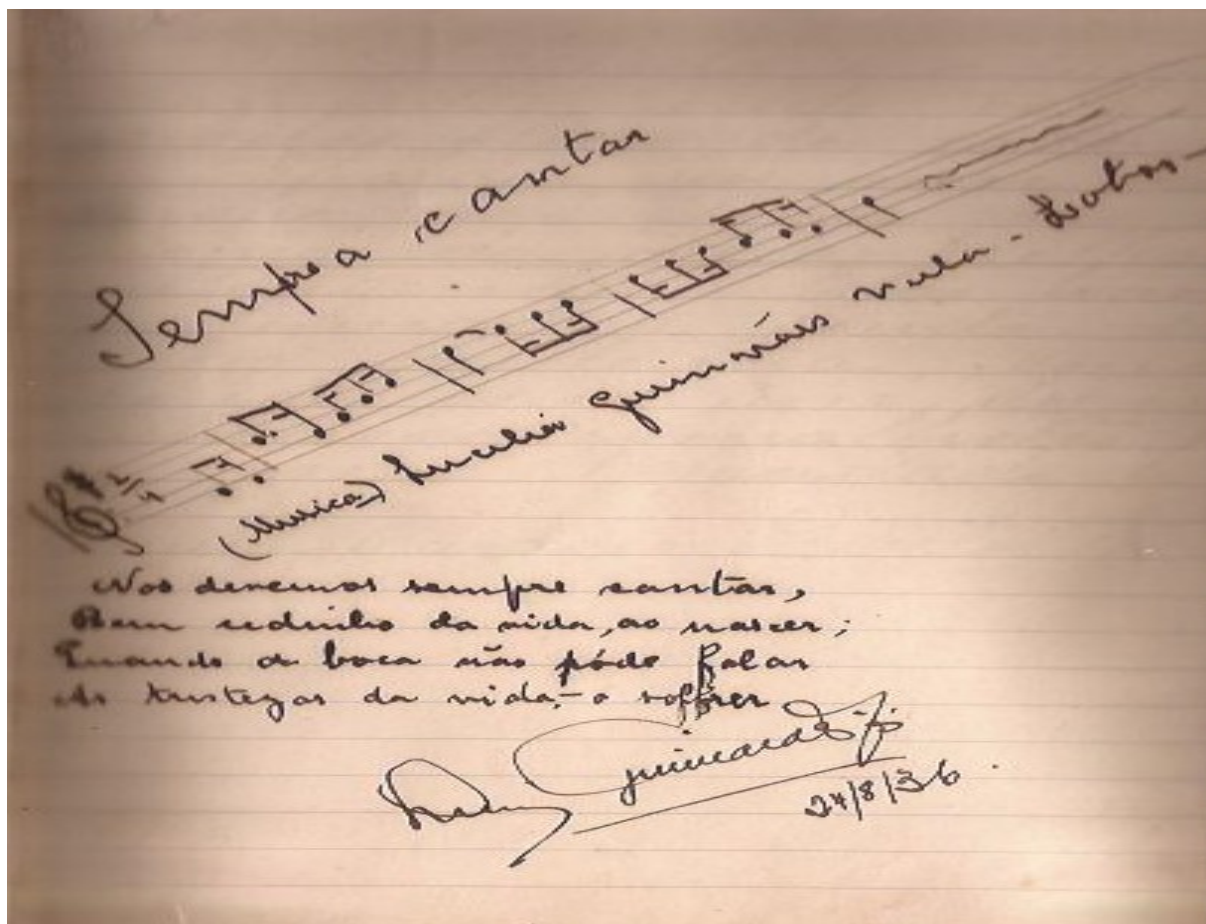
Fonte: Álbum feito pelas alunas. Apresentação no pátio externo do IPFOF. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Criação das alunas. Ano: 1937. Apresentação junto com as professoras Lucília Villa-Lobos e Zaíra de Oliveira.

Em um dos Relicários das alunas, uma espécie de caderno onde cada companheira ou professora anotava uma mensagem para a portadora no final da sua trajetória escolar, podemos ver dedicatórias feitas pela professora Lucília Villa-Lobos, acompanhada por outro regente de coro, o professor Luiz Guimarães, datadas de 24 de agosto de 1936. A primeira apresenta uma pauta. Interessante é que o compasso da música 2/4, é o mesmo utilizado para o samba e foi escrita pela própria Lucília. A segunda citação é a letra de uma canção, dedicada, então, a menina que se formava na ocasião:

Nós devemos sempre cantar,
Bem cedinho, da vida ao nascer,
Quando a boca não pode falar,
das tristezas da vida – o sofrer.⁹¹

⁹¹ Relicário da aluna Nize Chrystel Wolter. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Relicário. Ano 1934, p. 12.

Figura 52 - Página do Relicário da aluna Nize Chrystel Wolter



Fonte: Relicário das alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Relicários. Ano: 1934.

O mais revelador é a letra que aparece vinculada ao “samba”, considerado como uma expressão do popular brasileiro. Nesta, de forma clara, surge a figura da mulher submissa e sofredora, tal como seria posteriormente eternizada na figura da “Amélia”, canção de Mário Lago e Ataulfo Alves⁹², em 1940. De fato, nos anos 1930 e seguintes, o cancionário popular apresentava a mulher como alguém a quem seria imposto um tratamento violento e sempre submissa aos homens (Veleda, 2019). A constatação melancólica dos versos parece criar uma espécie de empatia entre os que escreveram a mensagem e àquela a quem ela está destinada.

Presente em algumas ocasiões, essa empatia entre o corpo docente e as alunas criou um espaço único no interior da instituição, facilitando a comunicação

⁹² Mário Lago nasceu no Rio de Janeiro no dia 26 de novembro de 1911 e faleceu no Rio de Janeiro, no dia 30 de maio de 2002. Foi um compositor, ator, poeta, radialista e advogado brasileiro. Disponível em https://www.ebiografia.com/mario_lago/, acesso em março de 2024. Ataulfo Alves de Sousa nasceu na fazenda Cachoeira, em Miraf, Minas Gerais, no dia 2 de maio de 1909 e faleceu no Rio de Janeiro, no dia 20 de abril de 1969. Foi um compositor e cantor brasileiro. Disponível em https://www.ebiografia.com/ataulfo_alves/, Acesso em: março de 2024.

entre ambos e inovando em termos da passagem do conhecimento, ainda que restrito pelas condições sociais de época.

Figura 53 - Alunas da oficina de Copeira



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1938.

No entanto, tal empatia não implicava na voz ativa ou rebelde das alunas contra o sistema. Tal como diz o verso, o lugar feminino é o do sofrimento silencioso, o da obediência. Assim sendo, dentro da instituição, as alunas devem estar submetidas ao elemento superior, ainda que este também compartilhe com elas o lugar imposto ao feminino. Essa prática era constantemente reforçada e expressa em gestos como “servir o chá”, como “graciosas copeirinhas” ao corpo docente, seu superior, como podemos ver pela imagem acima.

3.3 De copeirinhas a símbolos da juventude

A evocação da imagem de meninas sadias e cuidadas é uma constante no acervo documental da instituição. O reviver da trilogia escola-medicina-poder ganha aqui mais uma representatividade discursiva. Nas fotografias não são registrados momentos de tristeza, nem dias nebulosos ou corpos doentes.

A “raça” branca é salvaguardada no exemplo dado pelas alunas, já que na maioria das fotografias existentes na CMOF a predominância de meninas brancas é notória, além de ser perceptível que as alunas pretas sempre estão ao fundo ou nas laterais das fotos posadas, fato esse que identificamos nas fotografias abaixo.

A evocação do “céu azul” remete ao simbolismo da bandeira nacional e da imagem de paz e harmonia, no caso de “plena festa”, propagandeada pelo regime nos anos 1930. As fotografias mostram pessoas e objetos em grande plano, favorecendo desta forma a ideia do coletivo e destacando a sua integração no espaço escolar.

Figura 54 - Festa folclórica no pátio externo do IPFOF



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1937.

Nestes registros, não há espaço para individualidades. Somente professores, representantes do poder e convidados possuem o direito de serem apresentados nas legendas. Todo o corpo discente, até mesmo em momentos de exaltação do seu papel enquanto representantes da instituição, é sempre mostrado de forma coletiva.

Assim sendo, não há o reconhecimento dos rostos, não é uma memória para o futuro e sim o registro de um presente que seria substituído por outros, não sendo propriamente um marco digno da memória coletiva da sociedade, ou melhor, da sua história.

Figura 55 - Equipe de voleibol da ETSOE em jogo contra a ETS Paulo de Frontin



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1938. Destaque para a primeira aluna do lado direito que é a futura cantora Yvone Lara.

Como já foi assinalado no capítulo anterior, as instituições de ensino replicavam a propaganda do regime. Não era só o ideal feminino que o Instituto representava, ele também era o símbolo da unidade do próprio regime e do seu apelo à juventude. A importância deste apelo estava presente na participação oficial das escolas nas solenidades oficiais do Estado, sobretudo entre os anos 1934 e 1945.

A participação das alunas do IPFOF no desfile do “Dia da Raça”, em 1940, aparece em diversos periódicos locais, como no *Suplemento Juvenil*, de tiragem semanal, no caso o número 895, de 3 de setembro de 1940. A presença da escola nas páginas de um periódico voltado para o público juvenil, assinala o papel da instituição como representante do discurso oficial do regime. Na verdade, a Escola se apresentava como um núcleo da Juventude Feminina Brasileira, e esse foi o primeiro desfile no qual participaram como tal.

Figura 56 - Reportagem sobre o desfile cívico

A Juventude Brasileira Na Semana Da Patria

Grandes Preparativos Para o Desfile — Amanhã Será Feriado Escolar — Varias Delegações Escoteiras Já Estão No Rio

TODOS os anos, nas comemorações da Semana da Patria, os jovens são chamados para prestar seu preito cívico ao Brasil libertado. A tradicional Parada da Raça, em que tomam parte somente os jovens, nada fica a dever em brilho e marcialismo ao desfile das nossas forças armadas. Este ano, entretanto, o Dia da Raça revestiu-se de um caráter inédito e duplamente significativo, uma vez que assistiremos ao primeiro desfile das nossas crianças como membros da Juventude Brasileira, organização nacional criada recentemente pelo governo.

Nas escolas e nas agremiações esportivas, nos grupos escoteiros e nos Centros cívicos, por toda parte, enfim, é grande a atividade dos que se dedicam ao preparo daqueles que defilarão amanhã em legiões, para saudar o Brasil independente e mostrar que sua tempera é forte para as lutas do porvir.

Quem não tomar parte na Parada da Raça, amanhã, deverá estar firme na Avenida Rio Branco, para aplaudir a Juventude Brasileira no seu primeiro desfile.

AMANHÃ SERÁ FERiado ESCOLAR

Geralmente, a Parada da Raça é realizada num domingo. Este ano, entretanto, por conveniência do programa de comemorações traçadas para a Semana da Patria, foi escolhido o dia 4 para o imponente desfile. De tal escolha resultou ser assinado o seguinte Decreto-Lei:

“Art. 1º — A formatura geral da Juventude Brasileira, destinada à comemoração da Independência, no ano de 1940, será realizada no dia 4 de Setembro.

“Art. 2º — Será feriado escolar, em todo o País, o dia 4 de Setembro de 1940.

“Art. 3º — Este Decreto-Lei entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.”

VARIAS DELEGAÇÕES ESCOTEIRAS

Este ano, tendo sido incorporado à Juventude Brasileira, o Escotismo representará-se em todas as solenidades da Semana da Patria. Para isso, a Confederação Brasileira dos Escoteiros de Terra trouxe ao Rio varias representações estaduais e, com elas, tomará parte no desfile de amanhã.

Ainda durante a Semana da Patria, realizar-se-á no Rio, promovido pela C.B.E., um importante Congresso de Altos Dirigentes Escoteiros, afim de que fique traçado definitivamente o plano de entrosamento do Escotismo na Juventude Brasileira.

Resultados de Concurso

Uma Visita Ao Museu Nacional

No dia 15 deste mês encerrou-se o original concurso “Uma Visita Ao Museu Nacional” que despertou grande interesse da meninada. Depois de conferir a sete mil trezentas e quarenta e três soluções recebidas, nossa Departamento de Concursos fez o sorteio dos 10 livros. Foram contempladas as seguintes concorrentes:

João Pasinato, de Presidente Prudente; Nômia F. de O. Lima, de Santos; Maria Luísa dos Passos, de Curitiba; Augusta Helena dos Santos, de São Paulo; Nair R. de Araújo, do Rio; Helio F. Victorino, de Porto Alegre; José Ribeiro Guimarães, da Ilha do Governador; Lucila Ferreira da Jama, do Rio; Albani Justus, de Petrópolis; e Mario Bonet, de São Vicente.

Estamos providenciando a remessa dos prêmios pelo Correio.

Veiu a Pé De S. Paulo

O Autor Da Façanha é Um Dos Nossos Leitores Veteranos

Ha dias fomos surpreendidos em nossa redacção com o aparecimento de um rapaz muito nosso conhecido nos tempos do Centro Juvenilista.

O antigo diretor filatelico do extinto clubezinho da meninada brasileira deixou São Paulo ha um mes, consanguineado vir a pé até a Cidade Maravilhosa. Bilenchi, que havíamos conhecido de calças curtas, ao chegar ao Rio não se esqueceu do jornal que alegrou a sua infancia e dos amigos que ele lêa em nossa redacção.

Contando-nos as peripécias por que passou no seu “raid” de 340 quilômetros, Marcos revelou-nos coisas interessantissimas e comunicou-nos o seu desejo de aproveitar o assunto para uma emocionante historia em quadrinhos, o que por certo será bem recebido pelo Pessoalzinho Miúdo.

Registrarmos aqui a nossa alegria em rever um dos veteranos leitores do SUPLEMENTO JUVENIL, ficando à espera da prometida historia em quadrinhos, que será uma boa novidade se for bem organizada.

SUPLEMENTO JUVENIL
Rio, 3 de Setembro de 1940

O Lobo
A Venda Nos Jornais Por 1\$500

CINEMA JUVENIL

Robert Taylor, para o papel que fará em “A Ponte de Waterloo”, adotará um bigode, um desodorante e um penteado “à la hollywoodiana”.

Robert Taylor, para o papel de um resplandecente “Coronel” do exército britânico. Depois terá que deixar os cabelos e engrasará ainda mais, para poder interpretar um outro papel, agora o do alzuado “Mark Preysing” em “Escape”, película que filmará no lado de Norma Shearer.

Tosses? PULMONAL é Fantástico...

Fonte: Periódico *Suplemento Juvenil*. Número 895, de 3 de setembro de 1940. Disponível em: <https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=182737&pasta=ano%20194&pesq=juv entude%20brasileira&pagfis=2412>, acesso em setembro de 2023.

Na memória da instituição, o registro oficial é reproduzido na imagem da parada, tendo ao fundo o Palácio Monroe, presente no noticiário, acrescido de um

outro que mostra as alunas diante da Escola de Belas Artes.

Figura 57 - Alunas da ETSFOF no desfile cívico do Dia da Raça



Fonte: Álbum feito pelas alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Criação das alunas. Ano: 1940.

Por outro lado, temos as fichas individuais das alunas, como podemos ver abaixo, destinadas ao funcionamento interno da instituição e nas quais são dispostas as avaliações de desempenho. Mesmo sendo material individualizado, elas registram características comuns que descrevem pela negativa, pela positiva ou pela ausência a esperada conduta das alunas.

Entre as décadas de 1910 e 1920 não há fotografias, e as descrições relatam as origens das alunas, sendo anotadas condições de orfandade, por vezes, acompanhadas de atestados de pobreza, como já foi assinalado, ou até mesmo o registro de óbito do pai ou mãe, descrevendo as condições do falecimento do

progenitor (a). Tal ocorre em decorrência da exigência da instituição em primar pelo atendimento à parcela mais pobre da população. Em algumas pastas aparecem a determinação da cor da estudante, contudo, na grande maioria da documentação das alunas, essa informação não existe.

Observamos ao analisar a pasta das alunas que existe uma sequência de documentos escolares que formam o histórico do processo de aprendizagem. Fichas de avaliações das disciplinas regulares e das oficinas revelam as atividades cotidianas das meninas e como está estruturado o currículo da instituição no decorrer dos anos, com a predominância do ensino técnico, nomeadamente o bordado numa primeira fase, até uma presença mais constante de disciplinas mais específicas, como a música, num período posterior.

Figura 58 - Pasta da aluna Rachel Figueiras Viana

The image shows a school record book for the student Rachel Figueiras Viana. The document is filled with handwritten entries in Portuguese, detailing her academic progress and attendance. The top section contains personal information and the school's name. Below this, there are several tables with columns for dates and subjects, where the student's performance is recorded. The handwriting is in cursive, typical of the early 20th century.

[a]

140

ESCOLA TÉCNICA Orsina da Fonseca

Distrito Federal, 12 de Janeiro de 1945

SOLICITAÇÃO DE MATRÍCULA

Nome do aluno (por extenso) Nair Valpassos

Matrícula nova ou renovada? Renovada

Turma que frequentou no ano anterior Turma 24

Série que vai cursar no corrente ano 2ª série

Confissão religiosa Católica

Naturalidade (declarar o Estado) Distrito Federal

Data do nascimento: 8 de maio de 1929 Cor branca

Filiação _____

Profissão (do pai) falecido (ou do responsável) doméstica

Nacionalidade (do pai) _____ (ou do responsável) italiana

Condição social (do pai) _____ (ou do responsável) remediada

Orfão? sim De pai

Residência Rua Carlos de Almeida, 439 c/h. Bairro Leaji

Telefone próprio _____ ou próximo _____

Maria Proença Valpassos
(Assinatura do pai ou responsável)

INFORMAÇÃO DO SERVIÇO DE SECRETARIA:

O menor Nair Valpassos frequentou em 1944 _____

a 2ª série do curso Industrial tendo sido aprovada.

Pode ser matriculado na turma 31 da 3ª série.

Distrito Federal, 15 de Março de 1945

Funcionário da Secretaria _____

MATRICULE-SE: _____ Confere: _____

Diretor da Escola _____ Chefe do Serviço de Secretaria _____

[c]

4415

Dr. José Vasconcellos Pinto
Oficial do Registro Civil e Tabelião da Decima Primeira Circunscrição, Freguesia de Inhamitanga
TERCEIRA ZONA

CERTIDÃO DE ÓBITO

CERTIFICO que do livro n.º 257 de registro de óbitos consta a
foja 41 sob o n.º 3912 o óbito de Joaquim Antônio
Val Passos
de casa marcial
Falecido em 13 de fevereiro de 1941 às 9 horas

Filho de José Antônio Val Passos e de Rosa Maria
Val Passos

Idade 40 anos

Estado civil Casado com Maria Expavari cor branca

Nacionalidade de Portugal

Profissão armador de lavoura

Falecido de enfermidade cora _____

Médico assistente Dr. Luís Carlos de Jesus Botafogo

Lugar do falecimento em casa R. 105

Lugar do enterramento: Cemitério de São Francisco Xavier

Foi declarante Maria José de Almeida

Deixa filhos? 4 filhos menores cujos nomes o de
clarante ignora

ARQUIVO EM CASA FORTE

DE N.º 27835 C.M. 853

[d]

Fonte: Pasta da aluna Nair Valpassos que chega na instituição no ano de 1945. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Fichas das alunas.

Legenda: [a] Pasta da aluna Nair Valpassos.
[b] Boletim de notas da aluna Nair Valpassos.
[c] Solicitação de matrícula.
[d] Certidão de óbito do pai da aluna.

As avaliações não sofrem alterações, como podemos ver acima, e continuam a ser dadas de igual forma, tendo o mesmo critério para sinalizar as notas e conceitos atribuídos, tanto nas disciplinas do currículo comum quanto nas oficinas a que as meninas são destinadas, de acordo com o ano de escolaridade. Os critérios de avaliação eram pautados em notas e em conceitos nominalmente indicados com as letras I – Insuficiente –, R – Regular –, e B – Bom, como podemos observar ao analisar os boletins das aulas em diferentes anos escolares.

3.4 Os Relicários das Alunas e o seu significado para a memória individual e da instituição

A importância da relação entre as alunas, o corpo docente, funcionários e a instituição como um todo, encontra eco nos registros de final de curso designados por “Relicários das Alunas”. O cruzamento de testemunhos revela as experiências pessoais e os interditos neste tipo de discurso, tais como o relato de desavenças ou rebeldia, o seu enquadramento aos padrões impostos pelo Instituto, enquanto reprodutor da ideia de unidade propagada pelo ideário oficial.

Tomamos como referencial os relicários encontrados no acervo permanente do CMOF. Há sempre uma confusão entre o acervo do Instituto e o acervo do colégio, acho melhor colocar sempre instituição, já que é um termo mais amplo. O primeiro é da aluna Nize Chrystel Wolter, inscrita no ano de 1934, a partir da solicitação feita pelo seu pai Gustavo Wolter, que se declara inválido e por isso deseja internar sua filha no IPFOF, por não ter condições de educá-la. A aluna foi transferida da Escola Feminina Rivadávia Corrêa e permaneceu no IPFOF até o ano de 1940.

Em seu relicário podemos perceber o quanto suas colegas, professoras e professores falam do valor da escola, que é comparada a um “jardim encantado” onde se pode “colher as belas flores do saber”.

A escola é o jardim encantador, onde colhestes as belas flores do saber.
Gardai-as com carinho, boa Nize, no escrínio da vossa brilhante
inteligência. Elas hão de perfumar a senda da nossa existência,
concorrendo com um dos mais artísticos ramalhetes, para a vossa
felicidade.

Luisa Cardoso Rebelo Neves.⁹³

Na argumentação, vemos a persistência do ideal de “delicadeza” atribuído ao elemento feminino, comparado “às flores”, e realçando a sua função enquanto figura materna e pacificadora.

Em um outro texto, vemos o professor de filosofia, Martins Capistrano, definindo as condições do “ser mulher”. Ao longo da sua argumentação, afirma que

⁹³ Texto presente no relicário da aluna Nize Chrystel Wolter. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Relicário. Ano 1934, p. 05.

a mulher não deve ter atitudes masculinas para vencer na vida, pelo contrário ela precisa se essencialmente “divinamente, docemente feminina”. Nota-se que o discurso, ao não citar o exercício do sexo, o sublima através do emprego de palavras como “pudor”, “religião”, “amor”, “poesia”. O não dito revela o interdito no discurso oficial sobre a mulher. Em suma, a mulher não pode ter uma conduta masculina, dever ser esposa fiel e provedora do lar:

Conselho

Minha inteligente aluna Nize

(...). O que posso dizer em duas linhas? Nada e muita coisa. Posso dizer, por exemplo, que a virtude da modéstia define os méritos e engrandece o coração da mulher. Não é com atitudes masculinamente espetaculares que ela vence na vida. Antes de ser uma grande educadora, ou uma grande artista, ela precisa ser mulher e saber honrar e exaltar a glória de sua nobre condição. Goethe, poeta e gênio, escreveu que a mulher de mérito é aquela que, na falta do marido, será capaz de transformar-se em pai de seus filhos. Seja, pois, essencialmente, divinamente, docemente feminina, Nize. E guarde, sempre no escrínio de sua consciência, estas sábias palavras de Henri-Frédéric-Amiel, escritor suíço do século XIX, que foi, também, um sutil professor de filosofia e de moral:

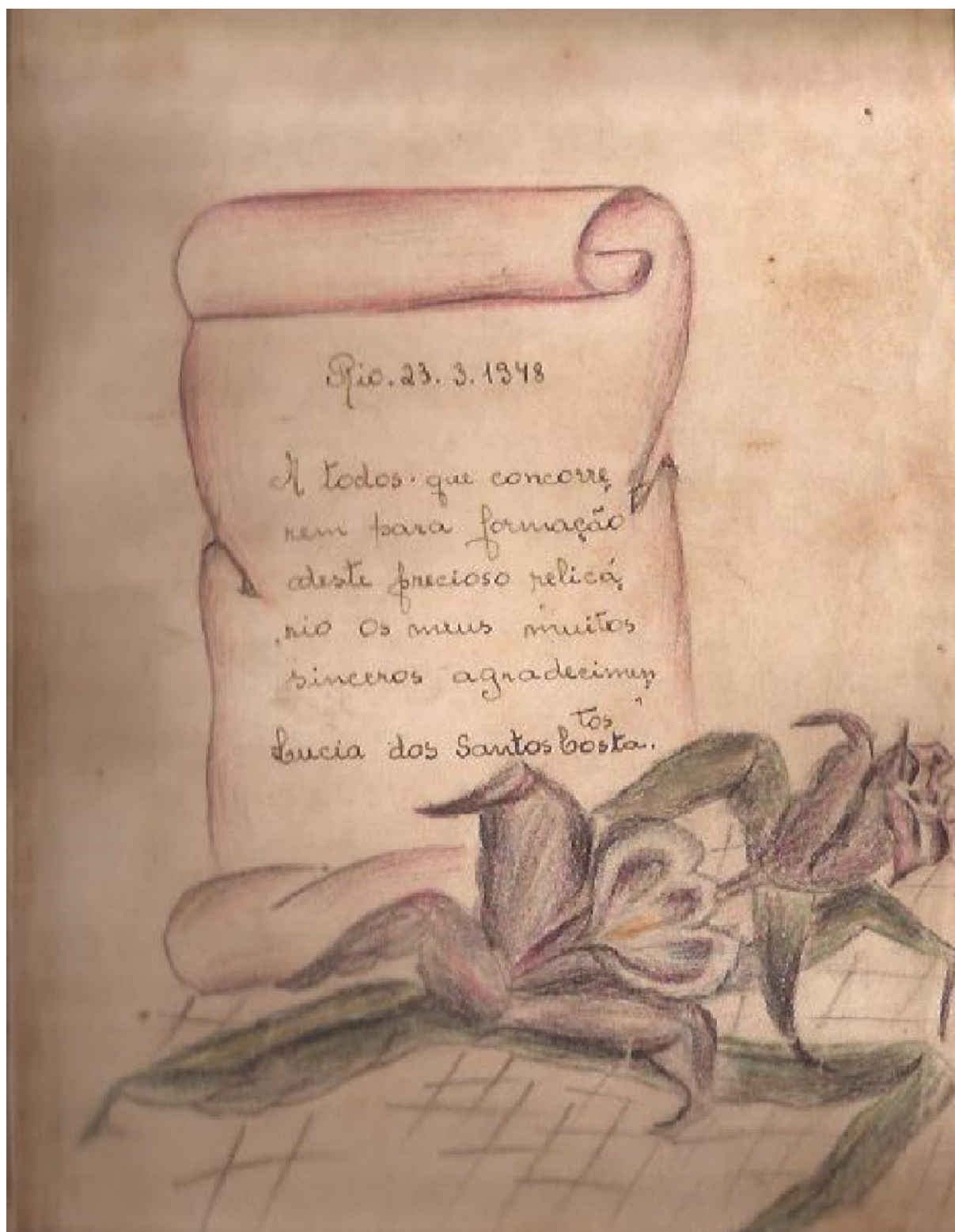
O pudor é a nuvem. A nuvem é o mistério. O mistério é o infinito. O infinito é a poesia. A poesia é o amor. O amor é a religião. A religião é o sentimento. Pudor, mistério, infinito, poesia, amor, religião, sentimentos – tudo isso é a mulher. (sublinhado feito pelo autor)

Martins Capistrano.⁹⁴

O segundo exemplo tratado, pertence à aluna Lúcia dos Santos Costa, formada em 1948. Na primeira página do seu relicário, temos a evocação da figura materna, reforçando o discurso acerca da missão maternal da mulher. A mensagem de sua mãe, realça a boa educação que conquistou naquela instituição.

⁹⁴ Texto presente no relicário da aluna Nize Chrystel Wolter. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Relicário. Ano 1934, p. 10 - 11.

Figura 60 - Página de abertura do Relicário da aluna Lúcia dos Santos Costa



Fonte: Relicário das alunas. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Relicário. Ano: 1948.

Na primeira página do seu relicário, temos a mensagem de sua mãe, que a lembra da necessidade de ser sempre boa e calma, e que nunca professe palavras de revolta diante de situações de ofensas. Sua mãe a lembra que ela deve pôr sempre em prática a boa educação que conquistou naquela instituição que a acolheu, e que nunca se sobreponha aos seus superiores. Diante desse texto, percebemos o quanto a necessidade de controlar os corpos e as atitudes femininas eram o ponto central de várias mensagens deixadas para a aluna Lúcia. Destacamos a mensagem onde se tem a exaltação à pátria e a lembrança de que é através do seu esforço que conquistará seu crescimento.

Assim, a identificação dos simbolismos/imagens criados e deixados por essas alunas e professoras (os), que se formaram ou foram formadoras (es) no IPFOF entre os anos de 1915 até 1945, deixam suas ideias e impressões nos mais diversos documentos encontrados no CMOF. Através de suas impressões (escritas ou fotográficas), revelam suas relações com a sociedade e com o seu imaginário social.

Nos Relicários, assim como em outros textos produzidos pelas alunas, temos sempre a presença de um discurso que traça papéis a serem desempenhados pela mulher na sociedade. Na Revista *Colmeia*⁹⁵, uma prática didática avançada para o período, este mesmo discurso reaparece.

3.5 A Revista *Colmeia* como instrumento de aprendizagem

Um jornal escolar não está não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida (Freinet, 1974, p.78)

Célestin Freinet, pedagogo francês, foi uma grande referência para o modelo seguido pela Escola Nova, importante referência da pedagogia no período considerado pela pesquisa dessa tese, defendendo que a escola deve fornecer à(ao) aluna(o) condições para a sua integração total na sociedade, como trabalhadora(or) e cidadã(o) (Elias, 2010). O seu ideário, nomeadamente o uso do

⁹⁵ A Revista *Colmeia* foi editada e publicada na Escola Técnica Secundária Feminina Orsina da Fonseca, pelas alunas do internato. Trazia como lema: “De Deus vem o bem e das abelhas o mel”. Só existiram 02 publicações entre os meses de outubro e novembro do referido ano. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Ano: 1935.

jornal escolar, ganhou adeptos no Brasil nos anos 1930, com o crescimento do pensamento escolanovista no meio educacional.

A criação da Revista *Colmeia* está inserida neste movimento, refletindo as inovações do período, assim como a sua pouca duração revela as mudanças políticas ocorridas no Brasil, que caminhava em direção de um regime ditatorial, o Estado Novo de Getúlio Vargas.

O cenário político brasileiro no período varguista (1930/1945) é visto, por historiadores e educadores contemporâneos, como um marco referencial da modernidade na História do Brasil, não só no que se refere ao processo de industrialização, mas também pelas mudanças na visão da educação como formadora de um ideal de cidadania. O sonho de construção de uma brasilidade surge como uma referência que deve congrega a diversidade da sociedade brasileira, definida a partir da presença dominante do homem branco e do passado indígena e negro.

O então diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira (1932/1935), será responsável por uma série de medidas que visam introduzir na dinâmica escolar mecanismos que permitam moldar a cidadania de forma didática e eficaz. As suas medidas tendem a ser inseridas no âmbito da corrente designada por Escola Nova, cujo principal objetivo é reformular o ensino de forma que este pudesse refletir a imagem proposta para a sociedade. Esta seria corporativista e nela o trabalhador passaria a ser visto como parte da Nação, mas não participante no processo decisório (Smolka; Menezes, 2000).

Seguindo os ditames que marcavam os periódicos escolares, a Revista *Colmeia*, era da responsabilidade das alunas do IPFOF, mas estavam sob a supervisão de professores e professoras da instituição. Caberia às alunas a redação dos artigos e às professoras (es) o papel de júri na seleção dos textos propostos. Estes últimos poderiam versar sobre o cotidiano escolar, relatando o dia a dia das alunas na instituição, conter comentários acerca do desempenho escolar ou abordar “grandes temas cívicos”, seguindo o que o “calendário de comemorações” propagado pelo ideário do ensino oficial e pelo regime, como o dia 7 de setembro.

Visualmente, a *Colmeia* segue uma dinâmica inspirada no desenho do caricaturista J. Carlos⁹⁶, criado para ser capa do número 36 da revista *Fon Fon*, de 8

⁹⁶ José Carlos de Brito e Cunha nasceu em 1884 e viveu no Rio de Janeiro e morreu em 1950. Caricaturista, chargista, ilustrador, publicitário e humorista foi um dos maiores cronistas visuais de

de setembro de 1934. Neste número, o seu diretor Sérgio Silva, publicou um editorial intitulado “Para as Crenças Brasileiras” (*Fon Fon*, p. XXVIII) no qual conclamava a juventude a ensinar “os maus brasileiros” a “amar o Brasil, no seu presente, passado e futuro”. Tal apelo foi replicado na *Colmeia* através dos seus artigos, traduzindo o engajamento das alunas ao chamado “patriótico”.

Como podemos ver abaixo, as capas das duas revistas são semelhantes. A primeira é a da Revista *Fon Fon*, onde podemos observar que, além de meninas e meninos brancos(as), temos meninas e meninos negros(as) que num grande coro clamam pelo espírito do nacionalismo para o crescimento da nação.

Figura 61 - Capa do número 36 da revista *Fon Fon*



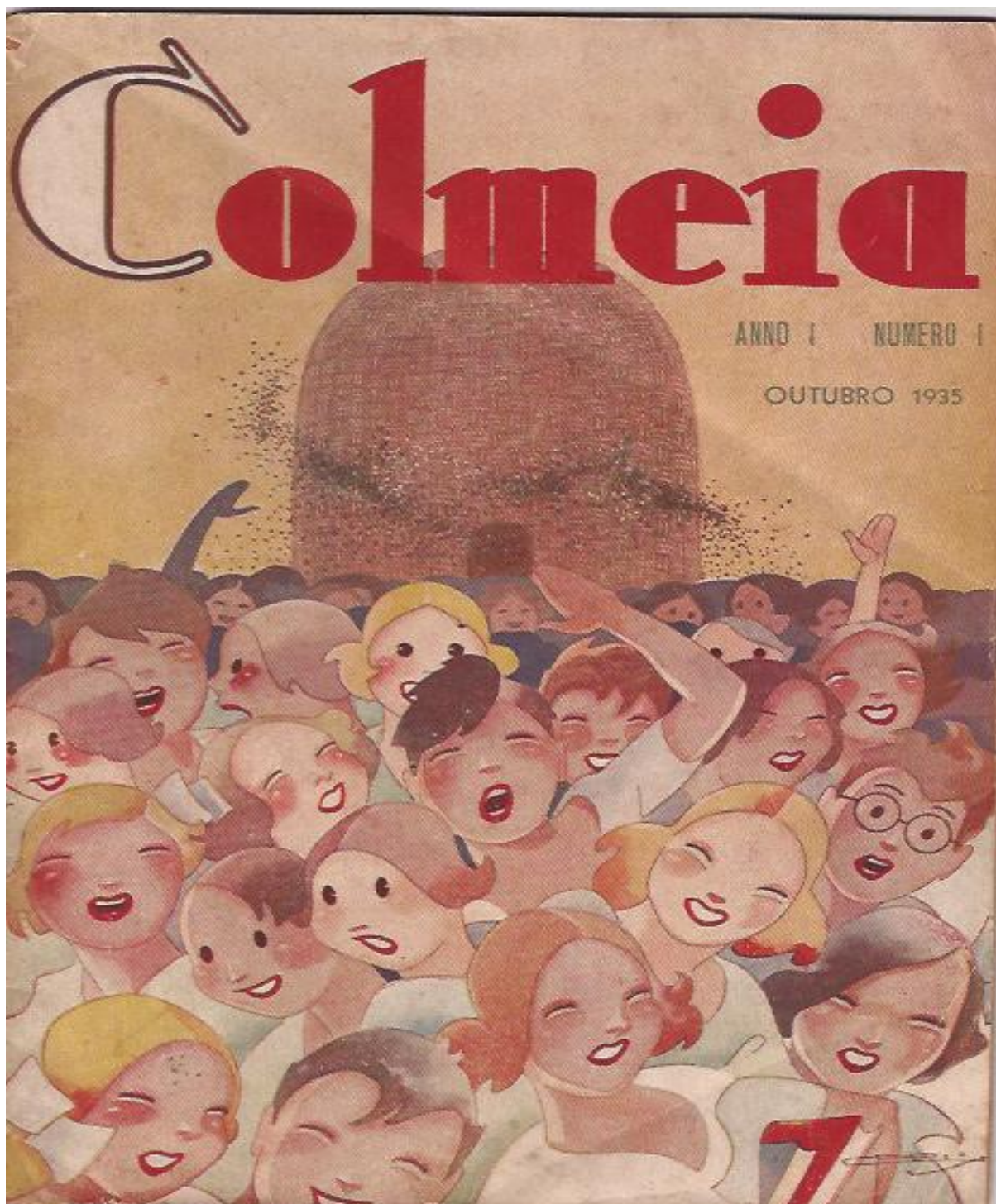
Fonte: Revista *Fon Fon*. Disponível em:

https://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/fonfon/fonfon_1934/fonfon_1934_036.pdf, acesso em 20 de setembro de 2023.

seu tempo, retratou com beleza e elegância o cotidiano da cidade e seus habitantes. Disponível em <https://ims.com.br/titular-colecao/j-carlos/>, acesso em março de 2024.

Já na revista *Colmeia*, percebemos que a maior parte dos rostos retratados são de meninas brancas, em destaque apenas para cinco rostos masculinos, tendo ao fundo a imagem de uma colmeia.

Figura 62 - Capa da Revista *Colmeia*



Fonte: Revista *Colmeia*. Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Periódicos. Ano: 1935

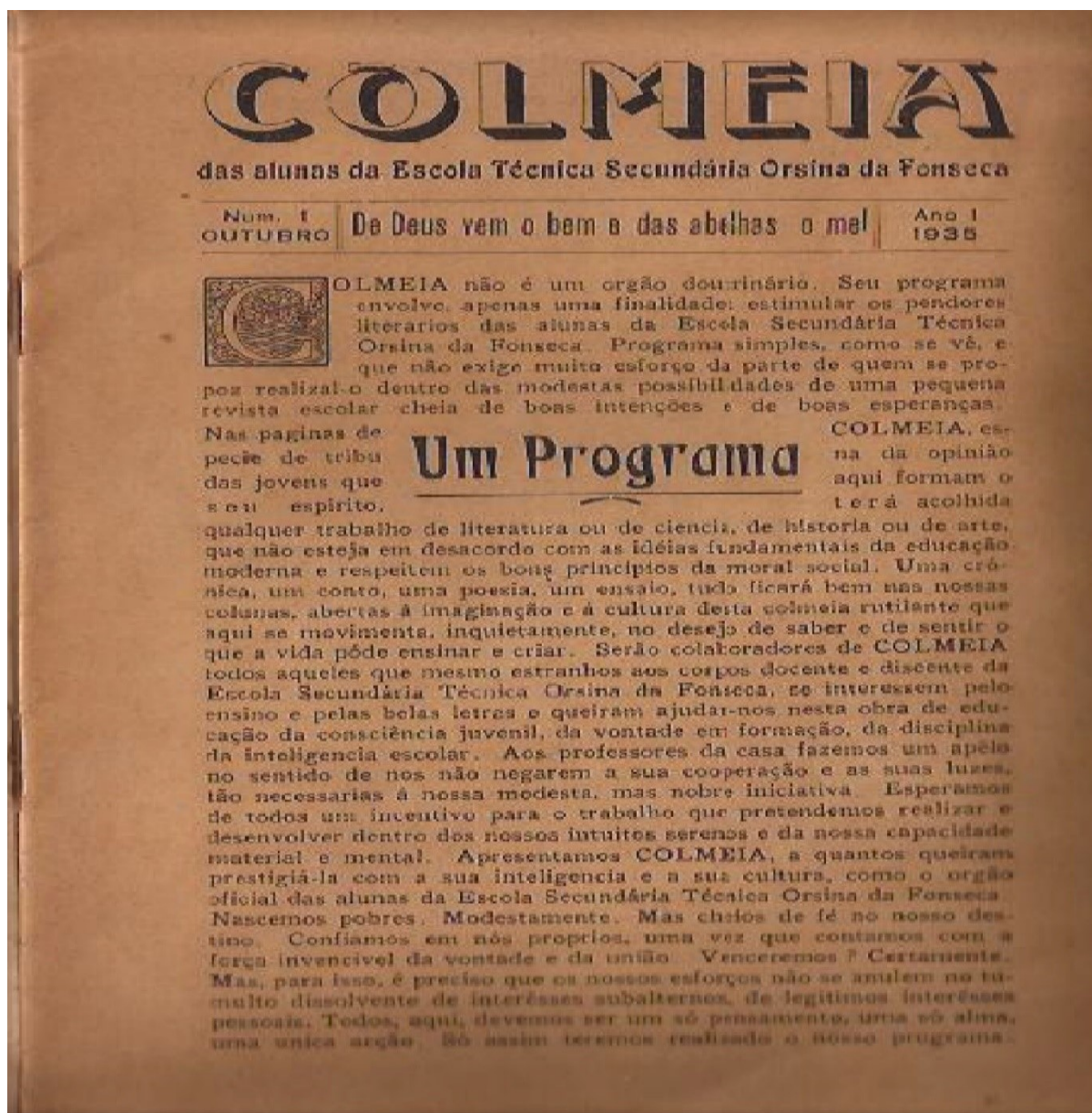
As manifestações de apoio à edição da Revista *Colmeia* são um referencial

do sucesso por ela obtido entre as alunas da instituição. Contudo, e como já foi assinalado, a sua existência foi limitada, abrangendo justamente os últimos meses da administração de Anísio Teixeira.

Como subtítulo, a revista apresentava um antigo dito português com forte influência religiosa: “De Deus vem o bem e das abelhas o mel” (Revista *Colmeia*, 1935, p. 1). Tal afirmativa é corroborada pelo compromisso “cívico” da publicação espelhado no seu primeiro editorial que, em meio à campanha oficial contra a “doutrinação comunista”, descartava tal intuito, numa espécie de atendimento ao apelo feito para a transmissão dos valores de ordem, moral e cidadania do regime. Desta forma, realmente as alunas se colocavam ao lado oposto dos chamados “maus brasileiros”, como foi citado no editorial da revista *Fon Fon*:

Nas páginas de COLMEIA, espécie de tribuna da opinião das jovens que aqui formam o seu espírito, terá acolhida qualquer trabalho de literatura ou ciência, de história ou arte, que não estejam em desacordo com as idéias fundamentais da educação moderna e respeitem os bons princípios da moral social.⁹⁷

⁹⁷ Ver: “Um programa”. In: Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 01.

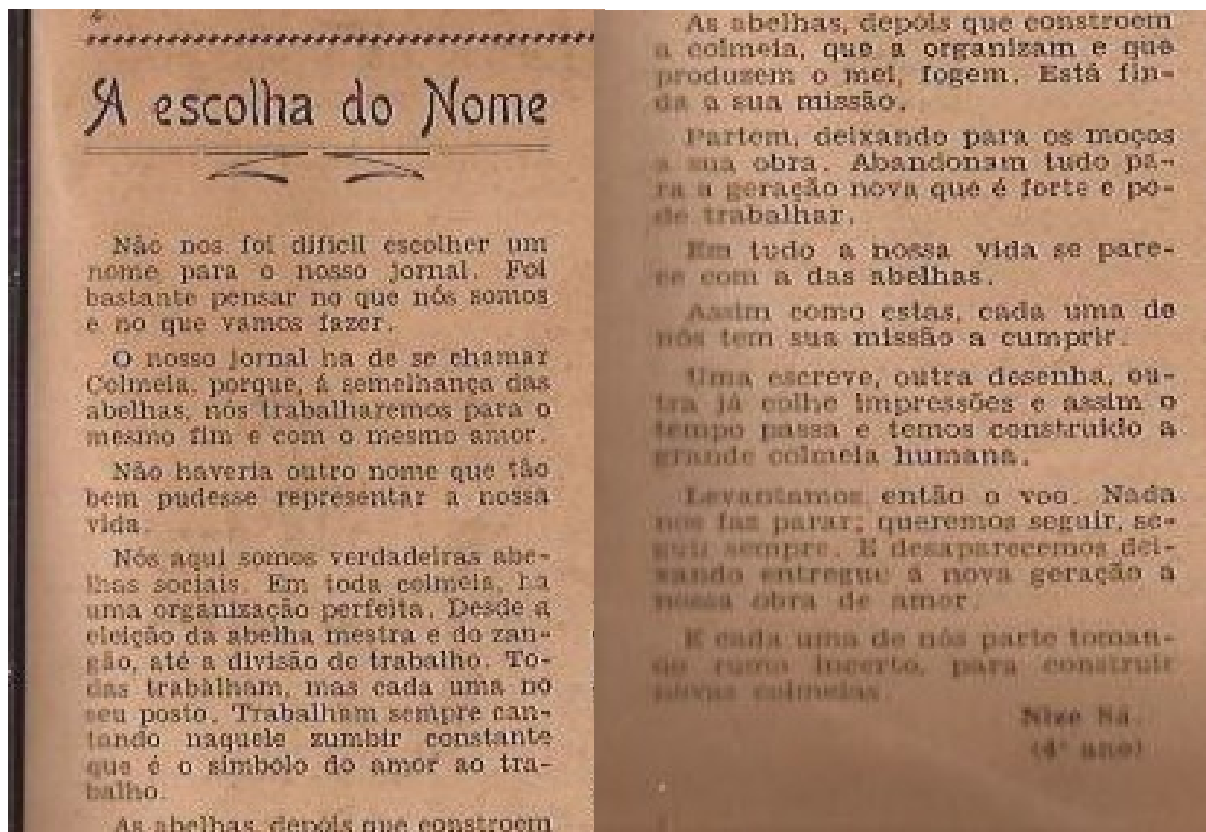
Figura 63 - Editorial da Revista *Colmeia*

Fonte: Revista *Colmeia*. Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos.

Na página seguinte, as alunas vão explicar os motivos da escolha do nome colmeia para o periódico, que será chamado por elas de jornal. O nome teve origem na ideia de que, à semelhança das abelhas, essas jovens meninas e moças deverão trabalhar com o mesmo objetivo e amor para a construção da nação brasileira. Elas ainda se intitulam “abelhas sociais” e como numa colmeia a organização estabelecida pela abelha rainha é perfeita. Assim ocorre dentro da instituição em que elas estudam, onde cada uma delas possui uma atribuição a ser realizada, para que no momento que concluírem seus estudos possam – como uma abelha que

abandona tudo para as novas gerações que virão – levantar voo, ou seja, se transformar em trabalhadoras a serviço do país.

Figura 64 - Revista *Colmeia*. Seção “A escolha do nome”



Fonte: Revista *Colmeia*. Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 08.

Dentre as temáticas abordadas nas colunas da revista, temos assuntos do cotidiano escolar, como as leituras feitas nas aulas de Língua Portuguesa, os conteúdos aprendidos na disciplina de História, trechos transcritos das explicações dadas pela professora de Álgebra, indicação de leitura de autores nacionais.

Dentre os artigos escritos pelas alunas um aborda os malefícios causados pela Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e como os problemas que não foram resolvidos começam a inquietar o mundo numa provável nova guerra – a Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), como podemos ver abaixo:

Figura 65 - Revista *Colmeia*. Seção "Pela paz"

Fonte: Revista *Colmeia*. Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 11.

Para além de diversas temáticas, esse periódico escolar incorporava trabalhos das alunas e a correspondência que foi estabelecida com uma outra escola, a Escola Argentina, uma das pioneiras na publicação de um outro periódico

de discentes no então Distrito Federal, o Rio de Janeiro.

Figura 66 - Revista *Colmeia*. Seção “Abelhas”



Fonte: Revista *Colmeia*. Descrição da visita que fiz a “Escola Argentina”. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 13.

A revista ainda possuía um espaço destinado à publicidade dos trabalhos feitos pelas alunas nas aulas regulares e nas oficinas profissionalizantes, uma coluna com brincadeiras como caça-palavras, espaços de publicidade para todos os patrocinadores do periódico e, também, uma coluna para divulgação dos concursos que ocorriam no Instituto.

Interessante notar que a publicação tinha patrocínios de estabelecimentos comerciais vinculados ao mundo escolar, como a Casa Matos, uma papelaria que, durante muitos anos, foi uma das responsáveis pela venda de uniformes para os estudantes do ensino público no Rio de Janeiro. Outros patrocinadores pertenciam

ao espaço circundante à instituição, como podemos constatar pelos endereços comerciais. Não foi possível localizar dados a respeito de tais financiamentos, mas podemos aferir que o contato entre professores e os comerciantes locais tenha facilitado o estabelecimento destas parcerias, o que revela a relevância do papel da instituição na sociedade local.

Figura 67 - Revista Colmeia. Seção: Trabalhos das alunas; passatempo; patrocinadores da revista



[a]



[b]



[c]

Fonte: Revista *Colmeia*. Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935.

Legenda: [a] Reportagem sobre trabalhos feitos pelas alunas.

[b] Sessão de passatempo.

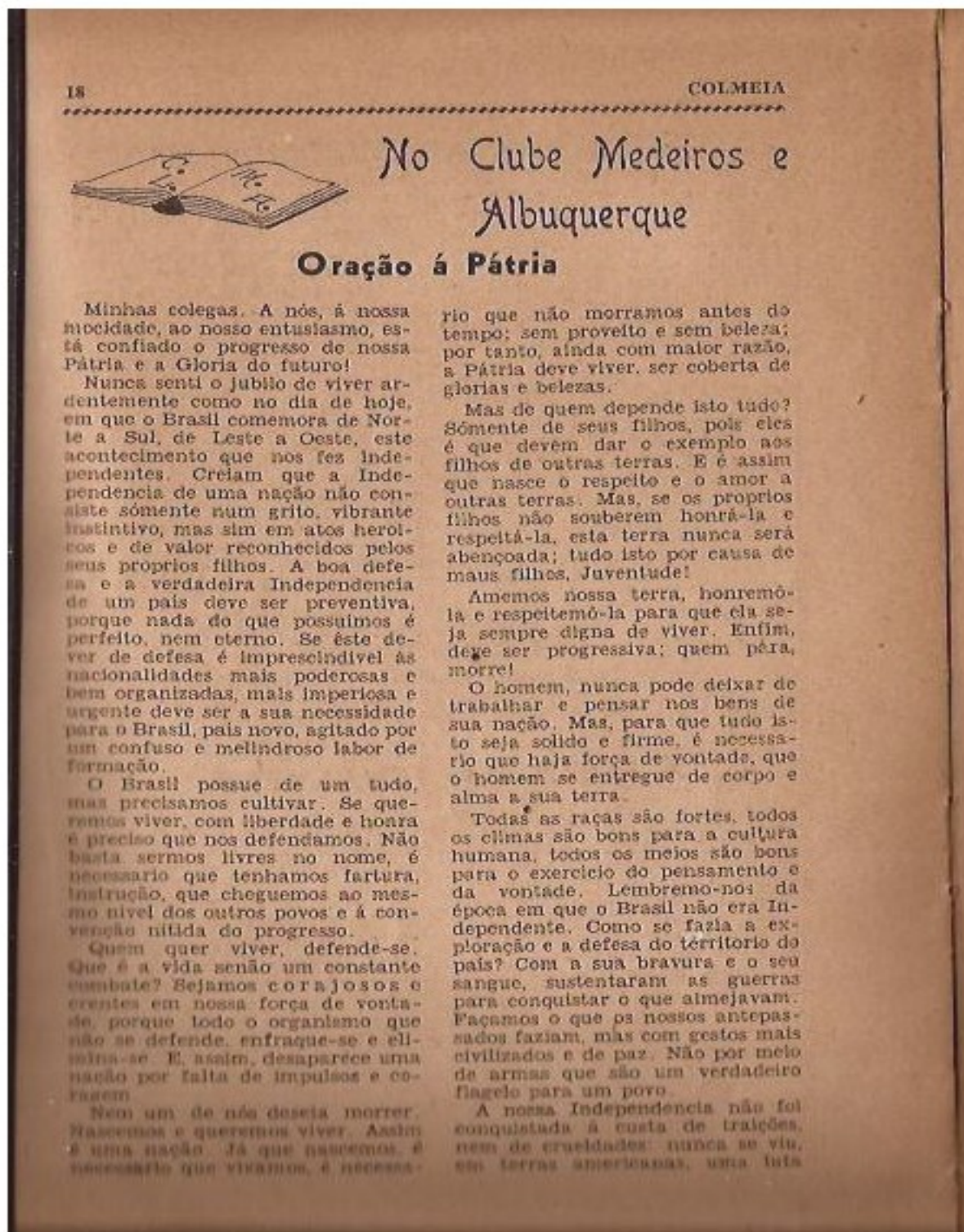
[c] Os patrocinadores da revista.

O discurso nacionalista é reproduzido diversas vezes nos artigos publicados na revista, entre os quais “A Oração à Pátria”, escrito pela aluna Carolina.⁹⁸ Esse está referenciado na coluna intitulada o Clube Medeiros e Albuquerque⁹⁹, onde será exaltada a comemoração da Independência do Brasil.

⁹⁸ Ver seção “No clube Medeiros e Albuquerque”. In: Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 18.

⁹⁹ José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque, que preferia ser chamado apenas de Medeiros e Albuquerque, é conhecido por ter escrito o Hino à Proclamação da República, tendo sido fundador da Academia Brasileira de Letras e autor de inúmeros trabalhos na área da Psicologia Pedagógica. Ver: <https://www.usp.br/comarte/autores/medeiros-e-albuquerque>, acesso em 27 de setembro de 2023.

Figura 68 - Revista Colmeia. Seção: "Oração à pátria"



Fonte: Revista *Colmeia* Ano I. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF.
Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 18.

O texto não reproduz a exposição que seria de esperar de uma aluna, ou seja, uma linguagem simples e direta, e, sim, ele utiliza expressões do discurso oficial e do que era considerada uma "linguagem culta", apropriada à temática do

“culto à Pátria” e ao seu sentido “sacro”, ou seja, de oração. A sacralização da Pátria é acompanhada por uma série de expressões e qualitativos que qualificam a cidadania e o nacionalismo como trabalhar para o “bem da Nação”, “defender a Nação” ou “honrar a Nação”.¹⁰⁰

A Nação é uma entidade abstrata que pode ser confundida com a Pátria, o país ou a sociedade como um todo. Assim sendo, todas as expressões acima traduzem condutas em prol da cidadania, que tem sua imagem implícita na conduta das “boas alunas” e na sua relação com os poderes instituídos, seja a escola ou o regime, fato que transparece nos textos e nas fotografias de eventos inseridas na revista.

Para além disto, como referência da obra de um legislador, o seu período de duração reflete as mudanças introduzidas no sistema escolar com o aproximar do Estado Novo (1937-1945), quando as propostas de cidadania retiram por completo qualquer possibilidade de atuação direta da aluna em termos das atividades escolares. Como cidadã espectadora do regime, esta não terá direito a expressão, sendo somente apenas uma cidadã passiva de um Estado que o diz representar e a transforma numa visão ordenada de com “ser brasileira”. Em todo o texto, apesar da afirmação de uma “raça” brasileira, boa “como todas as raças”, não há nenhuma menção ao elemento feminino.

Outros textos, retornam à temática da Pátria e da sua comemoração. Nos versos compostos pela aluna Walkyria Straubel, o apelo à sacralização dos chamados “símbolos” patrióticos ganha força no pedido feito ao leitor. A apresentação em verso, e não em prosa como nos outros textos, acentua o conteúdo “poético” e a “sensibilidade” atribuída ao elemento feminino. A qualificação dos aspectos físicos do território traduz o que se deve entender por Brasil, enquanto a Bandeira é apresentada como a transfiguração desses elementos, símbolo de uma “Pátria” que tanto pode ser o espaço físico como algo que se coloca acima deste.

Amemos com ardor a grande terra
que tem o lindo nome de Brasil,
onde a verdura cobre o campo e a serra,
onde é belo o florir primaveril.
Amemos esta esplêndida bandeira
que é símbolo da força e da grandeza
da nossa doce Pátria Brasileira,

¹⁰⁰ Ver Coluna: No clube Medeiros e Albuquerque. In: Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 19.

esta terra de luz e beleza!¹⁰¹

Numa outra coluna, intitulada “Pensando na Pátria”, uma aluna do curso de extensão, apresenta uma definição mais alargada para a “Pátria”, através da exaltação da história oficial e daqueles que são apresentados como os reais representantes da trajetória histórica brasileira, como é o caso de José Bonifácio. Cabe salientar, que em nenhum momento dos dois exemplares impressos, foi mencionado nomes de mulheres, o que ocorria também em termos da historiografia oficial, no qual as mulheres são invisibilizadas (Sepulveda; Sepulveda, 2021). Mais uma vez, o texto reproduz o discurso oficial ao destacar a responsabilidade de todos, no caso do público-alvo as alunas, na “formação de uma Pátria mais justa e cidadã”, ainda que estes conceitos não impliquem numa igualdade de condições, mesmo já se remetendo à condição da mulher como eleitora e elegível.

Amar a sua pátria não é na verdade preferi-la a um país que se desteta.
 Amar a sua pátria não é só dizer que é a melhor, a mais fecunda e a mais progressista do mundo; não é dizer – “Eu amo a minha pátria” só porque teve alguém que lhe incutisse isto no espírito; não é desmerecer um país que tem realmente valor; não é despresá-la no momento em que mais precisa de auxílio; finalmente, amar a sua Pátria não é tê-la em constantes sobressaltos, não é destruir o que lhe pertence.
 Homens! Amar a Pátria é preferi-la a todo e qualquer país, do menor ao maior, do mais insignificante ao mais importante, ao mais bárbaro, ao mais civilizado.
 Amar a Pátria é torná-la a mais sublime entre as nações sublimes. É honrá-la com seus atos e protestos. É tê-la sempre livre das horrendas garras de uma guerra.
 Amar a Pátria é conservá-la em paz, é trabalhar por ela, é socorrê-la nas ocasiões difíceis.
 Homens! Quando tiverem feito isso, podem dizer:
 - Eu amo a minha Pátria.

Nize¹⁰²

Os símbolos cívicos evocados no discurso traduzem uma visão de como o Estado, através da escola, forja um modelo de cidadania voltado ao mundo do trabalho e atrelado aos ideais difundidos pelo governo varguista. Assim sendo, é na escola que se constrói a noção de pertencimento a um (a) lugar/Nação. O papel de cidadão passa a ser definido pelos padrões que lhe são impostos, a partir da

¹⁰¹ Ver seção “Versos feitos no ‘Dia da Pátria’”, In: Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, p. 08.

¹⁰² Ver seção “Versos feitos no ‘Dia da Pátria’”. In: Revista *Colmeia*. Arquivo permanente da E. M. Orsina da Fonseca. Acervo CMOF. Série: Periódicos. Ano: 1935, pp. 27-28.

formação escolar mais básica. Neste quadro, apesar da pouca duração, a Revista *Colmeia* sintetizou um exemplo de como a imprensa, inserida no processo educativo, é uma fonte potencial para o conhecimento da relação entre a Escola, o Estado e a Sociedade (Nóvoa, 2002) e auxilia na tessitura da história.

É lógico que esta documentação só nos oferece uma visão parcial da condição feminina no sistema escolar brasileiro da época. No entanto, e tendo em conta a inexistência de arquivos escolares mantidos e conservados, o seu papel é fundamental para evidenciar questões já levantadas nos trabalhos historiográficos que versam sobre o lugar da mulher na sociedade dos anos 1930 e 1940.

Por outro lado, trazer para a memória da instituição nomes tão relevantes como os das mulheres citadas, colocando em evidência o trabalho desenvolvido nos leva a repensar a dimensão das biografias na história contemporânea. Durante muito tempo considerada como um gênero menor da historiografia, as biografias, reveladoras das trajetórias de alunas, como a da sambista Yvone Lara, podem trazer à tona a gama de influências vivenciadas e as marcas que deixaram na vida adulta. Uma das poucas alunas que, pelo nome, conseguimos informações foi Walkyria Straubel, casada em 1949, (segundo o site *familysearch*), então professora do município, sendo o marido funcionário público. A escolha da carreira revela a diretriz comum no período das mulheres que conseguiam terminar o ensino secundário e seguiam uma carreira profissional. No entanto, este é um trabalho que requer maior tempo, espaço e até uma equipe de pesquisa para tratar caso a caso.

No âmbito dos documentos passíveis de utilização, há que destacar o achado das fichas de funcionários, reveladoras da trajetória linear que a maioria das(os) funcionárias(os) possuía, a não progressão interna das carreiras, salvo o corpo docente e a possível ascensão a cargos de diretoria. Quanto às fichas das alunas, pouco se consegue auferir para além dos pedidos de inscrição feitos por parte de alguns pais, exemplos claros das condições de vida de grande parte da população no período que via a escola como uma via para o trabalho futuro.

De fato, a documentação utilizada foi selecionada num universo de fontes diversificadas, ainda que pertencente ao mesmo grupo de origem. Nosso objetivo foi trazer para análise discursos que pudessem traduzir pela escrita ou imagem uma parcela do mundo escolar dedicado ao feminino, colocando em evidência a “visibilidade” possível dentro deste universo. Neste sentido, as alunas terminam por ocupar o lugar que lhes é destinado, e de onde conseguem serem “vistas”, ou seja,

o enquadramento das mulheres no sistema lhes limita a exposição, mesmo física, a participação, social ou política, e mesmo a instrução e o desenvolvimento intelectual, tendo em conta o conteúdo das disciplinas e a sua trajetória posterior.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: A APRENDIZAGEM DO FEMININO

Esse trabalho, longe de querer resgatar integralmente um determinado passado, buscou apresentar estruturas dinâmicas plenas de vida construídas por meninas, moças e mulheres, que, simultaneamente ajudaram a forjar/construir o país. Tornar-se homem ou tornar-se mulher supõe, portanto, um trabalho de socialização de sujeitos, homens e mulheres antes de serem meros depositários passivos de uma cultura que a integra, a reproduz ou resiste ativamente. É um processo dinâmico que pode ser modificado, que sofre crises, podem admitir outros valores, novos símbolos, outras normas e representações (Louro, 1994, p. 43-44).

Revelar uma história, escondida nas entrelinhas dos mais diversos documentos existentes no CMOF e os pesquisados em arquivos físicos e virtuais, foi o maior desafio do uso dessa documentação como fonte histórica. A reconstrução da memória de um espaço escolar, dos projetos educacionais propostos pelos educadores e pelo Estado, além das realizações de professoras (es) presentes nos textos escritos pelas estudantes (relicários e a Revista *Colmeia*), nas ideias das docentes presentes nas grades curriculares e em artigos de jornais, nos levaram a montar um grande jogo de quebra-cabeças, no qual cada peça, ao ser encaixada, desvendava parte de uma memória fragmentada, porém indiciadora de um olhar peculiar sobre uma dada realidade social (Ginzburg, 2002; 1989).

Identificar e organizar cada peça, ou seja, cada parte dessa memória, auxiliou-nos no trabalho da leitura dos dados coletados, além de nos proporcionar a realização de vínculos entre os acontecimentos descritos pela História e a Educação através do olhar das alunas e professoras, a partir, claro, de uma representação lógica.

Como uma forma de medir os processos sociais, as diversas fontes analisadas (documentos escritos e fotográficos) revelavam, não apenas o cotidiano de um espaço escolar (Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca), mas, também, as particularidades da vida de suas discentes e docentes. As relações entre alunas e professoras transformaram-se em informações relativas do contexto de uma época, compondo o que se chamou de mundo da escola.

Hoje, o objetivo do ensino é considerar que homens e mulheres estão ligados ao mesmo processo histórico, onde todas as relações devem ser consideradas por

igual (Louro, 1994, p. 45). Assim sendo, a escrita da história da educação deve estar atenta às diferenças sexuais pré-estabelecidas como normativas, bem como, a educação prevista para o escravizado, o negro e as camadas populares.

No Brasil, essas diferenças estão imbricadas com o tipo e a qualidade de educação que foram oferecidas (e ainda são oferecidas) à população de um modo geral. Basta notar que a atual política de mudança curricular do ensino médio visa profissionalizar as(os) alunas(os) das escolas públicas, por meio do ensino técnico, enquanto as escolas privadas oferecem um currículo mais complexo e completo.

Ao nos depararmos com um álbum de fotografias construídos pelas alunas do Instituto, identificamos na documentação tratados os elementos que nos permitem perceber como foram elaboradas as imagens das mulheres, do ensino e do poder durante o período da nossa análise. A argumentação do discurso produzido traduz a necessidade de manutenção da unicidade em torno da proposta oficial de cidadania, do lugar da mulher e do estabelecimento de um universo educativo destinado para os pobres, que iriam ocupar o mundo do trabalho.

A imagem de cidadania que está implícita na conduta das “boas alunas” e na sua relação com os poderes instituídos, seja a escola ou o regime político, transparece nos textos e nas fotografias de eventos inseridas na Revista. Para além disto, como referência da obra de um legislador, o seu período de duração reflete as mudanças introduzidas no sistema escolar com o aproximar do Estado Novo (1937-1945), quando as propostas de cidadania retiram por completo qualquer possibilidade de atuação mais interveniente em termos da escolha de currículo e das próprias atividades escolares.

No entanto, tais regras não implicaram propriamente numa passividade total das alunas, na sua relação com a realidade. Tal como o papel da mulher sofreu uma mudança nas décadas de vinte e trinta, o processo de conscientização da possibilidade de intervenção social das alunas também foi despertado por este mesmo processo. A presença de mulheres ativistas do PRF no quadro docente do IPFOF foi um dos fatores que contribuiu para que as alunas, fadadas a serem domésticas ou mães, tomassem conhecimento das suas próprias possibilidades, assumindo a “defesa do país”, como ocorreu em 1911.

Outras inovações do período, como o curso de Radiotelegrafia ou a revista *Colmeia*, não tiveram desenvolvimento, apresentando-se como tentativas frustradas de implementação de um novo rumo para o ensino na instituição. Tais “fracassos”

estão relacionados com as mudanças sociais e políticas ocorridas no final dos anos 1930. O crescimento de uma diretriz autoritária por parte do governo de Vargas e o clima de perseguição política instaurado pelo Estado Novo, em 1937, levariam à proibição de transmissões de rádio ou telegrafia por amadores, assim como a coerção de publicações não vinculadas ao regime. No primeiro caso, a telegrafia é encarada como um meio de transmissão de informações que poderia ser usada para a disseminação de ideais comunistas ou, em última instância, a organização de manifestações e revoluções contrárias ao governo. No segundo caso, o controle da Imprensa, imposta já pelo Departamento de Propaganda e Difusão Cultural (1934-1938) e posteriormente pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, imporia regras de censura que não viabilizaram a continuidade da publicação.

Neste universo transitam as imagens de meninas pobres, brancas ou negras, que aparecem na memória fotográfica da instituição desde os seus primeiros momentos. Ordenadas, disciplinas, com os corpos bem “higienizados”, uniformes limpos traduzem a ordem que o Estado quer impor.

Nos anos seguintes, o contato com outras educadoras, como Lucília Villalobos, ofereceu uma outra forma de participação, desta feita através da música. O fato de chamar as alunas para o canto orfeônico, mas sobretudo para comporem com ela pequenas canções, demonstra a necessidade de passar uma imagem mais participativa da mulher, refletindo a experiência dela e de outras mulheres que participaram do movimento modernista, como a pintora Anita Malfatti, ou mais tardiamente a jornalista Patrícia Galvão, a Pagu, que radicalizou posicionamentos políticos, assumindo-se como comunista, e comportamentos sociais (Doin, 2003).

O radicalismo deste embrião de movimento feminista não chegou a modificar por completo o papel das mulheres no país, nem no contexto da escola, mas deixou as suas marcas em termos da trajetória do feminismo no Brasil. O controle do Estado, as imposições de limitação para o exercício de uma cidadania plena, as regras da sociedade na definição do “ser feminino” foram elementos determinantes para que o papel da mulher ainda continue a ser debatido na atualidade.

Ao tomarmos como exemplo o percurso de uma das alunas mais ativas na década de quarenta, Walkyria Straubel, percebemos que a sua trajetória não fugiu muito ao destino idealizado para a mulher, ainda que represente uma evolução em termos de padrão social, já que ela não desaparece da vida profissional, assumindo o lugar de professora primária na Escola Equador na década de sessenta. Com o

sobrenome acrescentado (Walkyria Straubel Coelho) não se limitou apenas a ser mãe e esposa, exercendo o magistério, ainda que, no período considerado, tal profissão fizesse parte do perfil desejado para o feminino.

Por outro lado, as inovações parecem não abranger toda a população da instituição. Walkyria era uma menina branca, assim como as “copeirinhas” que servem o lanche ao professorado em fins da década de trinta (1938). As meninas negras são retratadas nos esportes, ou ainda, na imagem solitária dos anos vinte, como exemplo do papel assistencialista da instituição.

O interessante é que também não há meninas “gordas” ou deficiências físicas nas imagens. Tal fato não implica na sua inexistência, mas fazem parte do interdito do discurso oficial, não sendo citadas ou fotografadas porque não correspondiam ao padrão oficial do corpo feminino. Daí o predomínio de brancas e com boa “formação corporal” à medida que se avança nos registros fotográficos da década de quarenta.

O discurso acerca do papel a ser desempenhado pelas alunas sofreu pequenas alterações no decorrer do período considerado. Restrito e definidor de um papel subalterno, nos primeiros anos é marcadamente paternalista e segregador, referindo-se às alunas como “criaturinhas”, ou seja, detentoras de uma humanização menor, uma imagem atribuída à condição da mulher como um ser frágil, mas sobretudo à condição de pobreza, o que, nesta altura, desqualificava a mulher para um casamento abastado. O destino parecia traçado e pré-determinado por estes dois elementos.

Nas décadas seguintes, sobretudo a partir do final da década de vinte, não temos a negativa de uma “missão” predestinada para a mulher, a “sofredora” como afirmava a canção presente no relicário de uma das alunas, mas já não apresenta a mulher como uma espécie “menor”. Pelo contrário, o discurso das(os) professoras(es) atribui um lugar para a expressão das alunas, uma voz, ainda que inicialmente limitada ao universo da escola, mas que previa a sua interferência na sociedade no futuro. É lógico que tal “interferência” ainda estava marcada pela caracterização da mulher como “mãe” e “educadora” que permeou até as falas mais avançadas das feministas dos anos 1920. A mudança é bastante lenta e ainda está em curso.

A memória coletiva de meninas e mulheres do IPFOF nos foi deixada em documentos que se encontravam guardados dentro de caixas em uma sala, inicialmente identificada como “Museu”. Através dos textos encontrados nos

relicários das alunas, produzidos para a Revista *Colmeia*, presente nas letras das músicas compostas com a ajuda da professora, nos álbuns de fotografias cuidadosamente montado pelas alunas, em artigos de jornais de época que descreviam o cotidiano desse Instituto que nasce no final do império e que atravessa mais da metade do século XX, formando e transformando meninas e moças é que nos foi permitindo que Yvones, Marias, Altinas, Noemis, Thalitas, Odetes, Therezas de Jesus, Neides, Edneas e tantas outras deixassem de ser apenas nomes e ganhassem rostos. A narrativa desse trabalho foi composta, como num quebra-cabeça, por fragmentos deixados por pessoas comuns escritos ou fotografados e encontrados dentro de um espaço escolar. Organizá-los, dando forma e corpo, isso é, situá-los em um determinado tempo e espaço, foi o que tentei fazer na tessitura desta tese, analisando, selecionando e organizando as informações, dando robustez, situando-as em um determinado espaço tempo, foi a tarefa que essa pesquisadora pretendeu talhar, uma fração da vida de um determinado segmento da sociedade brasileira, mais precisamente de um universo escolar carioca.

Ler os seus artigos nos dois exemplares da Revista *Colmeia* e os conselhos registrados nos relicários das alunas, ou ainda, adentrar pelas fotografias selecionadas por elas, que na tentativa de deixar pistas para o futuro escreviam pequenos textos nos álbuns fotográficos por elas montados, nos permitiu entrar em um passado, não muito distante, porém sinalizador de singularidades que fizeram e fazem parte da vida de meninas e mulheres. As informações contidas nesse arquivo escolar não se esgotaram...

O registro deixado pelas alunas na revista, nos “relicários” e a própria seleção das fotografias a serem expostas nos álbuns, revelam opções e diretrizes ideológicas bem distintas. Ao exporem o trabalho feito, as alunas “saem” da invisibilidade a que estão destinadas num mundo comandado pelos homens. No entanto, a visibilidade que alcançam é aquela que as enquadra neste mesmo mundo, daí a ênfase no trabalho doméstico, nos textos onde são exaltadas as “qualidades femininas”, como a generosidade ou a paciência, e o foco nos rostos sorridentes das primeiras filas compostas por meninas brancas e no ar submisso das meninas negras, fotografadas junto aos trabalhos realizados.

O presente estudo privilegiou alguns fragmentos da memória dessas meninas e mulheres, que viram no espaço escolar governamental, um lugar de luta e conquista de valorização das mulheres. Meninas, moças e mulheres, até então

ocultas, nos deixaram partes de uma memória de muitas lutas e poucas conquistas. Mas, ao ler as entrelinhas das diversas documentações encontradas nesse espaço escolar, pudemos perceber que muito mais do que discussões políticas e conquistas sociais, elas deixaram como legados outras possibilidades de vida....

O presente estudo não se encerra aqui. Na realidade, abriram-se novas formas de leitura, pois pesquisar é um ato contínuo de tecer. Aqui, no caso, a tecelã, isto é, a professora e historiadora, autora dessa tese, ao se deparar com fios díspares, às vezes rotos e quebrados, bordou uma nova tela, ou seja, possibilitou a tessitura de um novo olhar, uma nova forma de ler o objeto e o tempo estudado.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira & BELOCH, Isabel (org). *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-30*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV/ CPDOC, 2001.
- ABREU, Alzira. “As revelações de um dicionário da Primeira República do Brasil”. In: ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 1998.
- ALMEIDA, Washington Luiz S. *Villa-Lobos: música e nacionalismo na República Velha*. Dissertação de mestrado. UFES: Vitória, 2014.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ARAÚJO, Viviane da Silva. “Augusto Malta: o fotógrafo de Pereira Passos?.” In: *Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2016.
- ARIAS NETO, José M. “Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização”. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N (orgs). *O Brasil Republicano o tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARROSO, José Liberto. *A instrução pública no Brasil*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867. In: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227376>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- BASSANEZI, Carla. *Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relação homem-mulher (1945 -1964)*. Dissertação de mestrado: USP, 1992.
- BENDIX, Reinhard. *Construção nacional e cidadania*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BITTENCOURT, Circe. “As ‘tradições nacionais’ e o ritual das festas cívicas”. In: BONATO, Nailda Marinho da C. “A segunda escola profissional para o sexo feminino (Rivadavia Corrêa) do Distrito Federal ou a trajetória de sua diretora – Benevenuta Ribeiro (1913 – 1961)”. In: *Série – Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande, jan./jun., 2008.
- BOCCATO, V. R.; FUJITA, M. S. L. “Discutindo a análise documental de fotografias: uma síntese bibliográfica”. *Cadernos de Biblioteconomia, Arquivística e Documentação*, Lisboa, n. 2, p. 84-100, 2006. <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/98423>. Acesso em: 10 out. 2023.
- BONATO, Nailda Marinho da C. “Imagens da escola profissional feminina no distrito federal”. (2009) In:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis09/art17_9.html. Acesso em: 10 mar. 2021.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. "Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: a Escola Profissional Paulo Frontin (1919)". Caxambu, 2001. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual da ANPED. BRASIL. Ato Adicional de 1834. In: <http://brasilindependente.weebly.com/uploads/1/7/7/1/17711783/ato-adicional-de-1834.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 15 maio 2021.

BRIGUEIRO, Marcio Martins Costa. "As escolas do imperador (1870-1877): um capítulo fundamental das histórias da Educação Pública Carioca". IN: *Rio de Janeiro- Histórias concisas de uma cidade de 450 anos*. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: SME, 2015.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CAMARA, Sônia. "A reforma Fernando de Azevedo e as colmeias laboriosas e higiênicas no distrito federal de 1927 a 1930". In: *Anais do VI CBHE*. Ver: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/.../908.docx. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAMARA, Sônia. "Revisitando a escola: considerações para uma leitura da Reforma Fernando de Azevedo". In: *Anais do Seminário "Pedagogia da imagem, imagem da Pedagogia."* Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996.

CAMARA, Sônia. *Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2013.

CAMARA, Sônia. *Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CAMPOS, Fernando F. *Um fotógrafo, uma cidade: Augusto Malta*. Rio de Janeiro, 1987.

CANDIDO, Antônio. "Um reformador". In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: SP. 1994.

CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

CAPELATO, Maria Helena R. "Propaganda política e controle dos meios de comunicação". In. *Repensando o Estado Novo*. PANDOLFI, Dulce (org.). Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARDOSO, C. VAINFAS, R. (org). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campinas, 1997.

CARONE, Edgard. *A república velha: instituições e classes sociais (1889 – 1930)*. Rio de Janeiro: Difel, 1970.

CARONE, Edgard. *Movimento operário no Brasil (1877 – 1914)*. São Paulo: DIFEL, 1984.

CARVALHO, Alexandre Fillordi de. “Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo”. In: *Pró-posições*, v. 25, n. 2 (74), maio/ago. de 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil* São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CARVALHO, L. C. “Rui Barbosa e a reforma do ensino primário”. *BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 16, pp. 145-156, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/23661>. Acesso em: 21 set. 2023.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA. *Escolas do Imperador*. Rio de Janeiro: SME, 2005.

CERRI, Luís Fernando. “Festas nacionais: uso e didatização do saber histórico nas pedagogias do cidadão”. *Revista História & Ensino*. UEL: Londrina, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim- o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque*. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2001.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

CIAVATTA, Maria. “O conhecimento histórico e a questão teórico-metodológica das mediações”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CONRAD, P; SCHNEIDER, J. *Desvio e medicalização: do mal à doença*. Filadélfia, EUA. Temple University Press, 1992.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 24 de fevereiro de 1891. Capítulo IV: das atribuições do Congresso. Artigo 35. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_1937_texto.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

CORRÊA, Mariza. “Os índios do Brasil elegante & a professora Leolinda Daltro”. In: *Em Antropólogas & antropologia*. editado por Mariza Corrêa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

COSTA, Angela M. da. SCHWARCZ, Lilian M. *Virando séculos (1890 – 1914): no tempo das incertezas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CUNHA, Célio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Paulete Maria. Leolinda Daltro, a caminhante do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/ Goiás – 1896 – 1920). São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4097/Paulete%20M%20aria%20Cunha%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1986.

DÁVILLA, Jerry. *Diploma de brancura. Política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: UNESP, 2006.

DANNER, Fernando. “O Sentido da Biopolítica em Michel Foucault”. Revista *Estudos Filosóficos*, n. 4, p. 02, 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos>. Acesso em: 15 fev. 2021.

DECRETO Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: “Coleção de Leis do Império do Brasil” - 1854, Página 45 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso: 11 jun. 2021.

DECRETO Nº 7427, de 19 de abril de 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 12/ abr. 2021.

DECRETO Nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: maio 2021.

DECRETO Nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20n.%2016782-a%20-1925%20reforma%20jo%C3%A3o%20luiz%20alves.pdf, Acesso em: 19 set. 2023.

DECRETO Nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2021.

Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2023.

DOIN, José Evaldo de Mello. “As mulheres do modernismo: Daisy, Zina, Anita, Regina, Tarsila, Olívia e Pagu.”. ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003. Disponível em: <https://docslib.org/doc/9898069/as-mulheres-do-modernismo-daisy-zina-anita-regina-tarsila-ol%C3%ADvia-e-pagu>. Acesso em: 1 out. 2023.

DOSSE, F. *A História*. Bauru, SP: EDUCS, 2003.

DREYFUS, H.; RABINOW P. *Michael Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *Célestin Freinet: Uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

ENGUITA, M. F. *Educação e transformação social*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2007.

FARIAS FILHO, Luciano M. “Instrução elementar no século XIX”. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FAUSTO, Boris. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: DIFEL, 1986.

FERNANDES, A. S. “A problemática social da educação escolar”. In: *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa, 1991.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOFANO, Debora Klippel. "Ideologia e Educação na perspectiva de Louis Althusser", in: *Educação em Revista*, UFMG, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698232216>. Acesso em: abr. 2021.

FONSECA, Délcio Sobrinho. *Estado e População: uma História do Planejamento Familiar no Brasil*. Belo Horizonte: Rosa dos Ventos, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de L. (org). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975 - 1976)*. SP: Ed. Martins Fontes. 2000.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I. A vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o poder". Em H. L. Dreyfus, P. Rabinow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOURQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Fabiane Freire; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; CALSA, Geiva Carolina. *Nova proposta de educação na Primeira República Brasileira: a coeducação dos sexos*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 27, p.127–142, set., 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art10_27.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

FREINET, C. *O Jornal Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda., 1974.

FRIGOTO, G. "As novas e velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos". In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

GELLNER, Ernest. *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 1993.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOLDEMBERG, José. "O repensar da educação no Brasil". In: *Revista Estud.* av.7 (18). Ago. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021.

GOLDEMBERG, R. "Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. Disponível em: <https://www.samba-choro.com.br/print/debates/1033405862>. Acesso em: 9 jun. 2021.

GOMES, Ângela de Castro. "A escola republicana: entre luzes e sombras". In: *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; CPDOC/FGV, 2002.

GOMES, Ângela de Castro. "A construção do Homem Novo". In: OLIVEIRA, Lucia Lippi; VELLOSO, Monica Pimenta; GOMES, Angela de Castro. *Estado Novo: Ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, Ângela de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GONÇALVES, Vanessa Valente; FREITAS, André Luís Castro de Freitas; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. "A Escola como aparelho ideológico. Uma visão Gramsciana sobre a Educação", In: *VII JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas em Antônio Gramsci*. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016 – Fortaleza/CE Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/A-ESCOLA-COMO-APARELHO-IDEOL%C3%93GIO-.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

GONDRA, José Gonçalves. (org.). *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GRALHA, Fernando. *O carioca ideal na fotografia de Augusto Malta*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere. Volume 1*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. "O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936". *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e053>. Acesso em: 22 set. 2023.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HEILBORN, Maria Luiza. *Dois é par: gênero e identidade sexual em contexto igualitário*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e educação no Brasil (1930-1945)*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HUYSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JÚNIOR, Caio Prado. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Brasiliense, 12. ed., 1980.

KANTOR, Tadeus. *O Teatro da Morte*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LACERDA, Aline Lopes de. "Obra Getuliana ou como as imagens comemoram o regime". In: Revista *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.7, n.14, 1994.

LACERDA, Aline Lopes de; SILVA, Sérgio Matias da. A análise documental de imagens como processo de mediação da informação nos arquivos. *Revista do Arquivo Nacional*, v. 31, n. 3, p. 75-87, 2018.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL de 1873. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LEI Nº 85, de 20 de setembro de 1892 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

LEI Nº 1846 de 14 de agosto de 1925. *Reforma a Instrução Pública do Estado*. Ver: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2021.

LEI Nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm. Acesso em: 21 set. 2023.

LE MOS, Daniel C. de Albuquerque. "Professores, escolas e palácios: a instrução pública nas freguesias da cidade do Rio de Janeiro (1870/1890)". In: MIGNOR, Ana Chrystina V.; SILVA, Alexandra Lima da; SILVA, Marcelo G. da. *Outros tempos, outras escolas*. Rio de Janeiro: Quarter: FAPERJ, 2014.

LENHARO, Alcir. *A sacralização da política*. Campinas/SP: Papirus-Ed. da UNICAMP. 1986.

LESSA, Carlos. *O Rio de todos os Brasis*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LIMA, Aluísio F. de. "Para a reconstrução dos conceitos de massa e identidade". *Periódicos eletrônicos em Psicologia*, Bogotá, dez, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300013. Acesso em: jun. 2021.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. "Ensino Particular e controle estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na Corte Imperial". *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art03_32.pdf. Acesso em: 11 jun. 2021.

LOBO, Eulália Maria L. (coord.). *Rio de Janeiro operário: natureza do Estado, conjuntura econômica, condições de vida e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Acess Editora, 1992.

LOPES, Raimundo Hélio. Verbetes de Viriato Correa. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Viriato.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

LOURO, Guacira L.; MAYER, Dagmar. "A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946 – 1970)". *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1896>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. "Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero". In: *Projeto História*. São Paulo, 11 nov, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. "Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero". In: *Projeto História*. São Paulo, 11 nov, 1994.

MANACORDA, M. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a Pedagogia moderna*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 119.

MARQUES, Jucinato de S. *Os fios e os rastros da escolarização do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015. Tese de doutorado.

MARTINS, Ângela Souza. "A educação libertária na Primeira República". NEEB: Unirio. Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Angela_Maria_Souza_Martins_artigo.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

MATOS, Maria Izilda S. de. “Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea”. In: *Cadernos PAGU*, 1996.

MATTOS, Ilmar R. *Tempos Saquarema*. Rio de Janeiro: Acces, 1994.

MATTOS, Selma R. de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escola em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: Aceso, 2000.

McLAREN, P. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MELO, Hildete Pereira de; MARQUES, Teresa Novaes. “Partido Republicano Feminino – A construção da cidadania feminina no Rio de Janeiro”. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2010.

MELO, Valéria Moreira Coelho. *O movimento do mundo. Cosmologia, alteração e xamanismo entre os Akwẽ-Xerente*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Amazonas, 2016. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5519/5/Tese%20-%20Valeria%20M.%20C.%20Melo.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

MIGAL, Artur Carbonelle e. *Metodologia do estudo primário*. Belo Horizonte, MG: Globo, 1935.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud X, 2007.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

MOTA, Carlos Guilherme. “História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864 – 1870) 130 anos depois. *Revista Estudos Avançados*. Dossiê: Guerra do Paraguai: história e polêmica. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n24/v9n24a12.pdf>. Acesso em: dez. 2022.

MOTT, Maria Lucia; ALVES, Olga Sofia; MUNIZ, Maria Aparecida; MARTINO, Luiz Vicente; SANTOS, Ana Paula; MAESTRINI, Karla. “Moças e senhoras dentistas: formação, titulação e mercado de trabalho nas primeiras décadas da República”. *Revista História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, 2008, p. 97-116. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138040005>. Acesso em: 26 set. 2023.

MOURÃO, Alda; GOMES, Angela de C. (coord.). *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. Coimbra (PT): Universidade de Coimbra, 2016.
NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na primeira República*. São Paulo: Ed.

Pedagógica e Universitária Ltda. / Ed. da USP, 1974.

NETO, José Miguel Arias. "Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. *O Brasil Republicano: o tempo do liberalismo excludente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 20003.

NEVES, Margarida de Souza. "Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o século XX. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. N. *O tempo do liberalismo excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". SP: *Projeto História*, n. 10, dezembro de 1993.

NÓVOA, António. "A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português". IN: CATANI, Denice B.; BASTOS, M. Helena C. (org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo: Escrituras, p.11-31, 2002.

NUNES, Clarice. "(Des) encantos da modernidade pedagógica". In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

OLIVEIRA JUNIOR, A. *Do reflexo à mediação: um estudo da expressão fotográfica e da obra de Augusto Malta*. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. "Cultura urbana no Rio de Janeiro". In: FERREIRA, Marieta de M. (org.). *Rio de Janeiro: uma cidade na história*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. "Estado Novo: Tradição e Modernidade". In: AXT, Gunter. (org.) *Da Vida Para a História: reflexões sobre a era Vargas*. Porto Alegre; MMP, 2005, p. 97-104.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PAIM, Antonio. *Momentos decisivos da história do Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PARADA, Maurício B. A. "O maestro da ordem: Villa – Lobos e a cultura cívica nos anos de 1930/1940". *ArtCultura*. Uberlândia: v. 10, n. 17, 2008.

PAULO, Heloísa. *Estado Novo e Propaganda*. Coimbra: Editora Minerva, 1994.

PENNA, Maria Luiza. *Fernando de Azevedo*. Recife: Editora Massagana, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERROT, Michele. *As mulheres e os silêncios da História*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINTO, Maristela B. "Lucília Guimarães Villa-Lobos (1894-1966) História de vida de uma mulher musicista e artista e seu trabalho silencioso junto ao mestre Villa-Lobos". In: *Anais do XIV Encontro Regional da ANPUH-RJ - Memória e Patrimônio*, julho/2010.

POLLAK, Michael. "Memória, esquecimento, silêncio". In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: volume 2, n. 3, 1989.

PRIORI, M del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

RABELO, Amanda Oliveira. "O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no "Ensino Primário" no Brasil e em Portugal". *Revista Internacional de formação de Professores*. Itapetininga, v. 4, n.2, p. 11-75, abr./jun., 2019.

RABELO, Josiane O.; COSTA, Marta O.; MARTINS, Bárbara T. de S. "A educação feminina no Brasil em meados do século XIX e início do século XX". In: *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, 2015.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RAMA, Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RAMOS, Luciano Braga (2010). "Regionalismo e Nacionalismo no primeiro período do governo Vargas 1930-1945". Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/regionalismo-e-nacionalismo-no-primeiro-periodo-do-governo-vargas-1930-1945/81663/#ixzz3kJW26P70>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: SME, 1995.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra F. de M. "O feminismo transborda": docência, produção escrita e atuação política de Aurea Corrêa na cidade do Rio de Janeiro". In: *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, Bahia, 2020.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. "Educação escolar e higienização da infância". *Cadernos CEDES, Campinas*, v. 23, n. 59, 2003.

ROCHA, Paolla Rolon; SEVERINO, Jorismary Lescano; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. "Era Vargas (1930-1945): notas sobre o ensino secundário". Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22608>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ROCHA, Osvaldo Porto. *A era das demolições*. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Cultura. Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. "Mulheres na Escola". Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

SANTOS, Paulete Maria C. *Leolinda Daltro, a caminhante do futuro: uma análise de sua trajetória de catequista a feminista (Rio de Janeiro/Goiás – 1896/1920)*. São Leopoldo, RGS, 2014. Tese de Doutorado.

SANTOS, Wanderley G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Dermeval. "A política educacional no Brasil". In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. (org.). *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. M. "Entre escolas domésticas e palácios: culturas escolares e processos de institucionalização da instrução primária na cidade do Rio de Janeiro (1870 – 1890)". *Revista Educação em questão*, v. 23, n. 9, p. 160-184, maio/ago. 2005.

SCHUELER, Alessandra F. M. de; RIZZINI, Irma. Gêneros e constituição do magistério primário: "feminização" e "desmasculinização" no Rio de Janeiro (1870-1910). Disponível em: http://www.sitioftp.com/EventosOPC/programa/resumenes/EJE7/eje7_183.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

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

SEPULVEDA, Denize de A. X. "Os currículos escolares para os meninos no Instituto Ferreira Viana e os currículos escolares para meninas no Instituto Profissional Orsina da Fonseca (1923 – 1933): um diálogo possível?". In: Relatório Final de Estágio de Pós-Doutorado. PPGE/ UFF, 2020. Disponível em: <http://ppgeducacao.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/253/2020/07/Denize-de-Aguiar-Xavier-Sepulveda.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

SEPULVEDA, Denize de A.; SEPULVEDA, José Antonio M. "O ensino de História, a história das Mulheres, os gêneros e as sexualidades". *Revista Educação em Foco*, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 26, 2021 - Especial.

SEPULVEDA, José Antonio M. *O papel da Escola Superior de Guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Tese de doutorado.

SISSON, Rachel. *Escolas públicas do primeiro grau. Inventário, tipologia e história. Rio de Janeiro: 1870/ 1945*. Rio de Janeiro: Revista de Arquitetura da UFRJ, s/d, p. 64.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio a Castelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e Menezes, Maria Cristina (orgs.). (2000). *Anísio Teixeira - 1900- 2000: provocações em educação*. Campinas, SP: Ed. autores Associados.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). *Anísio Teixeira - 1900- 2000: provocações em educação*. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SOIHET, Rachel. "A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz". In: *Revista Brasileira de Educação*, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a07. Acesso em: 19 set. 2023.

SOIHET, Rachel. *Condições femininas e formas de violência. Mulheres pobres e ordem urbana (1890 – 1920)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

SOUSA, Lia Gomes Pinto de; SOMBRIO, Mariana Moraes de Oliveira. LOPES, Maria Margaret. "Para ler Bertha Lutz". Campinas. In: *Cadernos Pagu*, v.24, p. 315-325, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a16.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

SQUEFF, Ênio; WISNIK, José M. *O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TANURI, Leonor Maria. "História da Formação de Professores". *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n.14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago., 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

TESSITORE, Viviane. *Como implantar centros de documentação*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa oficial, 2003.

TESSITORE, Viviane. *Como implantar centros de documentação*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa oficial, 2003.

THIOLLENT, Michel. "Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante". *Revista Tempo Social*. S. Paulo, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86781>. Acesso em: set. 2022.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VELEDA, Suelen Gomes. "A cultura da violência contra a mulher na música brasileira (1930-2017)". Revista *Mafuá*, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 31, 2019. Disponível em: <https://mafua.ufsc.br/2019/a-cultura-da-violencia-contra-a-mulher-na-musica-brasileira-1930-2017>. Acesso em: 26 set. 2023.

VILHEMA, Cynthia P. de S. "Práticas eugênicas, medicina social e família no Brasil Republicano". *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: 1993.

VILLELA, Heloisa de O.S. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Exemplar policopiado, 1990.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. A Arquitetura Escolar Documentada e Interpretada através de Imagens. Anais do Seminário "Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia". Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996, p. 102-109.

ZAMORA, Daniel. *Critiquer Foucault: les années 1980 et la tentation néolibérale*. Bruxelles: Éditions Aden, 2014.