

**Universidade Federal Fluminense**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação**  
**Grupo de Pesquisa História Social da Educação**  
**Grupo de Estudos e Pesquisa Gêneros, Sexualidade e Diferenças nos Vários**  
***EspaçosTempos* da História e dos Cotidianos**

**Relatório Final do Estágio de Pós-Doutorado**

**(Agosto de 2018 a julho de 2019)**

**OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA OS MENINOS NO INSTITUTO FERREIRA  
VIANA E OS CURRÍCULOS ESCOLARES PARA AS MENINAS NO INSTITUTO  
PROFISSIONAL ORSINA DA FONSECA (1923-1933): UM DIÁLOGO POSSÍVEL?**

**Denize de Aguiar Xavier Sepulveda**

**Supervisão: Alessandra Frota Martinez de Schueler**

Niterói, julho de 2020

## **RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PÓS-DOCTORADO (AGOSTO DE 2018 a JULHO DE 2019)**

### **1 INTRODUÇÃO**

O projeto desenvolvido para a realização do pós-doutorado, cursado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a supervisão da professora Alessandra Frota Martinez de Schueler, originou-se das pesquisas que venho realizando desde o meu doutorado, finalizado em 2012, no Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj (Proped).

A pesquisa do doutorado teve por objetivo entender como os processos de exclusão ocorridos nos cotidianos de uma escola pública influenciavam nas tessituras identitárias das alunas e dos alunos com orientação homossexual e dos demais estudantes que praticavam ou assistiam esses procedimentos de exclusão. Nesse sentido, pude perceber algumas práticas emancipatórias, que influenciaram tais contexturas de todas as alunas e de todos os alunos, bem como práticas excludentes e homofóbicas que, igualmente, interferiram nas constituições das identidades desses estudantes. Cabe ainda destacar, que todos os discentes teceram aprendizagens a partir das ações e dos discursos proferidos por suas professoras e professores acerca da sexualidade e dos modos de suas manifestações. Verifiquei que o sofrimento foi um alinhavo permanente das tessituras identitárias de alguns estudantes, tendo se transformado, para alguns, em potência, enquanto, para outros, permaneceu apenas como dor.

Em função da minha formação em História – licenciatura e bacharelado – sempre tive a necessidade de investigar e narrar as histórias das instituições em que realizo minhas pesquisas. Para mim, esse é um movimento importante, pois me proporciona conhecer um pouco da cultura da escola, bem como compreender mais sobre os sujeitos que estão naquele universo e que compõem as histórias das instituições escolares e as práticas que são tecidas com e por eles. Mesmo tendo desenvolvido o meu mestrado e doutorado na área da Educação, minha formação como historiadora estava presente de alguma forma, fosse no uso e nas leituras das fontes documentais, na utilização da história oral como recurso procedimental ou no emprego do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) como metodologia da pesquisa.

No ano de 2014, como bolsista do Programa de Apoio ao Pós-doutorado do convênio Faperj/Capes, iniciei meu primeiro pós-doutoramento também no Proped/Uerj. Meu interesse de pesquisa girava em torno de entender como os valores religiosos dos professores

interferiam nas práticas tecidas com as alunas e os alunos com orientação homossexual. Para isso, elegi a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana como lócus de minha pesquisa. Ao chegar à instituição, me dirigi ao seu centro de memória para fazer o levantamento documental e recuperar os dados necessários ao conhecimento da história daquele lugar. A documentação era tão farta que fiquei por dois anos mergulhada nos arquivos do Centro de Memória José do Patrocínio. A partir da consulta aos seus documentos e também a jornais da época, foi possível levantar o histórico da instituição.

## **2 O INSTITUTO FERREIRA VIANA**

O estabelecimento foi inaugurado em 9 de agosto de 1888, após a abolição da escravidão no Brasil, inicialmente denominada Casa de São José. Foi constituída por Antônio Ferreira Viana, Ministro da Justiça (1888) e do Império (1889), que formou uma comissão para obter verbas a partir de doações em dinheiro e também em objetos. Dentre os auxílios recebidos, constavam roupas de camas, material escolar e um imóvel localizado na Rua Barão de Itapagipe, nº 33, no bairro da Tijuca.

Um generoso cavalheiro cedeu por cinco annos uma casa situada à rua de Barão de Itapagipe, no Rio Comprido; outros entregarão-lhe dinheiros; comestíveis e roupas: e dentro de poucos dias, todos os pequenos que chafurdavam no Asylo da Mendicidade, foram removidos para a nova casa que recebeu do ministro a denominação de Casa de S. José e foi entregue ao Zelo de algumas irmãs de caridade. Assim e precariamente, ao favor da caridade pública, manteve-se por algum tempo. (JORNAL DO COMMERCIO, 1891).

A Casa de São José era um asilo destinado a receber e educar meninos desvalidos, órfãos ou abandonados, de seis a doze anos de idade. Posteriormente, em 1904, a idade de quatorze anos passou a ser o limite para permanecer na instituição.

O estabelecimento oferecia a eles o ensino primário elementar, como também oficinas de trabalhos manuais. Por esse motivo, profissionais diversos se ofereceram para trabalhar como voluntários, entre eles professores, médicos, dentistas e engenheiros. Inicialmente, a direção do estabelecimento ficou a cargo das irmãs de caridade. Contudo, em 1890, as mesmas foram afastadas da sua administração, após o regulamento expedido pelo ministro da Justiça e Negócios Interiores, Dr. Cezario Alvim.

De acordo com o discurso proferido por Ferreira Viana na inauguração da instituição, verificamos que o espaço tinha por objetivo oferecer serviço de assistência social, bem como ordenar a cidade do Rio de Janeiro, que crescia de maneira desorganizada.

Estão salvas as crianças; em vez de trapos da miséria, a vestidura limpa da caridade; em vez da fome, o pão de cada dia (...). Os gritos dos loucos, os horrores da miséria, as abominações do vício, substituídos pelos cânticos sagrados, a alegria da vida e a lição da virtude (...). Os desterrados na mendicidade serão os habitantes das prisões, a ameaça da ordem pública, a inquietação da polícia e os condenados da justiça. Recolhidos a este asilo são os salvos da caridade, os pregoeiros da nossa glória e a esperança do futuro. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1888).

Além da necessidade de reorganização da cidade, também havia a preocupação, por parte dos governantes, de inculcar no povo brasileiro uma nova mentalidade sobre a questão do trabalho. É importante mencionar que por causa de nossa herança escravagista o trabalho era associado aos escravos, e, portanto, visto de maneira depreciativa. As palavras pronunciadas por Ferreira Viana (*apud* Chalhoub, 2001), então Ministro da Justiça, no dia 20 de julho de 1888, perante os parlamentares do imperador, evidenciam essa questão.

Já dizia Cicero que a escravidão não se podia manter, quando o senhor não dispunha do escravo como do seu boi, do seu arado, do seu carro. Era preciso que dele pudesse usar e abusar. Desde que o escravo adquiria um direito, o senhor perdia na autoridade, e a escravidão estava ameaçada de extinção. V. Exa. conhece a história desta instituição, se tal nome merece o fato da escravidão. Desde o começo, não se reconheceu no escravo uma besta, mas um homem; tinha direitos, que impunham ao senhor deveres. Esses direitos cresceram, alargaram-se, foram mais e mais atendidos pelo legislador, mandados respeitar. Um dia, o instrumento, o boi, o arado, pelo sopro do legislador levantou-se; tomou as formas de homem; pôs-se em pé, e disse ao poder público, armado desde a cabeça aos pés: — Eu sou livre; fostes vós que reconhecestes o meu direito; eu sou livre; não me rendo, prefiro a morte (sensação). (CHALHOUB, 2001, p. 64).

As palavras acima dão pistas (GINZBURG, 1988) de que a questão do trabalho, desde meados do Império, se tornou um problema para as elites brasileiras e se intensificou com o fim do tráfico negreiro e com a abolição da escravidão. Sendo assim, podemos levantar como indícios que a Casa de São José, ao implementar as oficinas de trabalhos manuais na mencionada instituição, tentava estabelecer uma nova importância ao trabalho, como também a segurança da ordem burguesa. Era necessário retirar os recém-libertos das ruas para que esses não contaminassem, com seus comportamentos desviantes, os filhos das classes burguesas, e, dessa forma, garantir-se-ia a ordem almejada pelas classes sociais economicamente favorecidas.

A alocução tecida no final do século XIX, sobre os comportamentos desviantes dos recém-libertos, estava baseada no discurso médico higienista que acreditava que a abolição da escravatura poderia ser um risco para a vida em sociedade, pois os ex-escravos poderiam contaminar com as suas condutas inadvertidas os filhos das classes mais abastadas.

Dessa forma, uma parte da elite brasileira, no final do século XIX, a partir do discurso produzido, considerou necessário conter os desvios de comportamento dos filhos dos libertos, pois esses eram vistos como pervertidos moralmente, e indubitavelmente, influenciariam à delinquência e interfeririam na ordem almejada. Sendo assim, para superar essa situação, buscou-se a valorização e preparação para o trabalho. A Casa de São José foi pensada justamente como uma solução para essa problemática, uma vez que os meninos acolhidos seriam educados ao trabalho e retirados das ruas.

Durante a virada do século XIX para o século XX, os asilos eram vistos como locais para recuperar e regenerar os pobres moralmente atingidos pela experiência da escravidão. Portanto, a Casa de São José parece ter sido fundada para assumir essa função em relação aos filhos dos pobres. Ao completar doze anos, os meninos eram transferidos para o Asilo de Meninos Desvalidos, posteriormente denominado Instituto Profissional Masculino, atual Colégio Estadual João Alfredo, onde completavam sua formação profissional.

Segundo Melo e Silva (2017), a Casa de São José, no início do seu funcionamento, esteve sob a administração das irmãs da congregação de São Vicente de Paulo. Sua primeira diretora foi a irmã Josefa. Em 1896, a sede foi transferida para o local em que funciona hoje a escola, na rua General Canabarro, nº 291, no bairro do Maracanã. Posteriormente, após a Proclamação da República, o Estado assumiu a administração da instituição. Assim, em 1904, na prefeitura de Pereira Passos, a Casa de São José ganhou novo regulamento, estabelecendo-se a quantidade de duzentas crianças e jovens atendidos, e a idade de quatorze anos como limite para permanecer na instituição. Ao longo de sua história, a Casa de São José esteve subordinada ao governo federal, ao estado do Rio de Janeiro e ao município do Rio de Janeiro, tendo várias denominações que foram impostas pelas reformas educacionais brasileiras. No ano de 1912, quando o ensino profissionalizante foi integrado a escola, passou a ser chamada de Escola de Artes Industriais.

Segundo a coordenadora do Núcleo de Documentação e Memória da escola, a professora Vânia Maria Guimarães Félix da Silva, a educação profissional começa em 1912, quando a instituição é transformada em Escola de Artes Industriais. Quatro anos depois, é transformado em Instituto Ferreira Viana, um ano antes da fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás<sup>1</sup>.

Em 1916, foi desenvolvido um novo estatuto para a instituição e seu nome foi modificado para Instituto Ferreira Viana.

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103\\_06.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103_06.html). Acesso em: 22 jul. 2015.

Imagem 1: Instituto Ferreira Viana s/d.



Fonte: acervo do Centro de Memória José do Patrocínio.

Em 2015, ingressei como professora adjunta na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no campus da Faculdade de Formação de Professores (FFP). A partir daí, além de pesquisar sobre as práticas tecidas nas escolas com relação aos alunos gays, também passei a investigar as práticas desenvolvidas nas instituições escolares com as discentes lésbicas. Assim, cada vez mais meu interesse foi se debruçando sobre as questões do universo feminino até chegar ao momento atual, no qual investigo, além das questões dos gêneros e sexualidades, a história das mulheres.

Ao final da pesquisa do meu primeiro pós-doutorado, em 2016, no Centro de Memória José do Patrocínio, encontrei uma caixa que continha documentos do ano de 1923. Sua identificação dizia: currículos das meninas ingressantes na instituição. Naquele momento não pude olhar esses documentos com afinco, pois meu foco era o relatório de pesquisa a ser entregue à FAPERJ. Contudo, essa caixa não saía de meus pensamentos. Ficava me questionando quanto ao significado daqueles currículos para as meninas ingressantes na instituição no ano de 1923. Seriam esses currículos diferentes dos currículos dos meninos? Por que no rótulo da caixa não estava escrito currículos dos meninos?

Como ainda sabemos muito pouco sobre as histórias das escolarizações das mulheres no Brasil, tive a necessidade de desenvolver uma nova pesquisa para compreender como se processou a escolarização das meninas no Instituto Ferreira Viana no período de 1923 a 1933,

e nesse sentido, tentar entender se seus currículos escolares eram diferenciados dos currículos dos meninos. Assim, me candidatei para fazer um novo pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a supervisão da professora Dr.<sup>a</sup> Alessandra Frota Martinez de Schueler.

Escolhi o ano de 1923 para iniciar a pesquisa, pois apesar da instituição ter se tornado mista pelo segundo regulamento, de 1916, em minha investigação anterior só encontrei indícios da presença feminina a partir de 1923, no rótulo da caixa já mencionada. É importante enfatizar que na elaboração do projeto do meu segundo pós-doutorado, já tinha pistas de que elas não estavam na instituição até 1920, pois não apareciam nomes femininos nos livros de matrícula e nos livros de transferências dos alunos até o ano referenciado. Elegei o ano de 1933 como o término da investigação, pois segundo as funcionárias do Centro de Memória José do Patrocínio, neste ano as meninas foram proibidas de continuar frequentando a instituição. Sendo assim, a temática inicial da pesquisa seria a “Desinvisibilização de currículos: por uma história da educação de meninas no Instituto Ferreira Viana (1923 a 1933)”.

Conforme fui avançando na pesquisa documental, fui identificando pistas de que as meninas não ingressavam no Instituto Ferreira Viana até o ano de 1933, pois das várias caixas de documentos que tive acesso no período referente ao recorte temporal, não encontrei indícios da presença das meninas na Instituição, nenhum nome feminino apareceu na documentação consultada. Ao verificar os documentos contidos na caixa datada com o ano de 1923, a qual era rotulada de “currículo para as meninas”, em seu interior só havia relatórios do diretor Júlio da Silveira Lobo<sup>2</sup> para o Diretor de Instrução Pública, e solicitações de materiais para a Instituição, não havendo nenhum currículo. Assim, procurei por tais currículos em outras caixas, com o auxílio de algumas funcionárias e dos alunos bolsistas do centro de memória, porém não conseguimos achá-los.

Durante a fase de investigação, tive acesso a um relatório do ano de 1916, escrito a mão por Júlio da Silveira Lobo, diretor do Instituto Ferreira Viana, para o Diretor de Instrução Pública, no qual aquele faz inferências sobre o período de agosto a dezembro de 1915, momento em que assumiu interinamente a direção da então Casa de São José. Nesse relatório, o mencionado diretor fazia uma análise de como encontrou a Instituição ao assumir o cargo, de modo que elogiava a administração de seu antecessor, Alfredo Rodrigues Barcellos, falava

---

<sup>2</sup> Júlio Silveira Lobo assumiu a direção da Instituição em julho de 1915, e segundo a documentação investigada, parece ter ficado no cargo até fevereiro de 1929, pois o próximo diretor, José Joaquim Ferreira Piragibe, assumiu no dia 14/2/1929.

das obras de reparo que não foram efetuadas e reclamava da falta de salas de aulas para os asilados.

Illmo Sr. Dr. Director  
Da Instrução Pública

(...). Tendo o nosso digno antecessor deliberado fazer grandes obras de adaptação neste estabelecimento para arrecadar a seção feminina de acordo com o regulamento em vigor, por esse motivo (não) foram feitos os reparos e concertos de que necessitavam este estabelecimento e que eram sempre executadas no princípio de cada anno, pois esperava-se que obras acima referidas, fossem logo iniciadas; porém o honrado Sr. Prefeito vendo que o orçamento era por demais pesado para os cofres municipaes e não havendo grande exigências na admissão de meninas nesse Instituto deliberou adiar para o fim do corrente anno, as referidas obras – Sendo o número de salas destinadas a aulas para os meninos por demais insufficientes, peço sua licença para lembrar que com pequenas modificações pode-se ter e aproveitar a sala destinada a diretora da Escola feminina para que a Secretaria faça funcionar uma aula.

Após ler tal relatório, obtive duas pistas de que as meninas não haviam chegado à Instituição até o ano de 1933. A primeira está relacionada com a ação do prefeito, no que se refere a não realização das obras por causa do valor elevado e pela falta de grandes exigências na admissão de meninas. Sobre essa última, para mim, soou como sinal de que as meninas não se matricularam no Instituto Ferreira Viana. A segunda pista está arrolada com o pedido para que a sala da direção da escola das meninas sofresse pequenas modificações para se tornar uma sala de aula, ou seja, lemos tal pedido como mais uma pista de que esta sala estava vaga, sem diretora, uma vez que não existiam ainda meninas na Instituição, de modo que as salas de aulas destinadas para os meninos eram insufficientes, podia-se usar a sala da direção da escola das meninas como uma sala de aula.

Porém, não podemos esquecer que pelo Decreto nº 1.030, de 14 de janeiro de 1916, o Instituto Ferreira Viana se tornou uma escola primária mista, como sinalizam Melo e Silva (2017, p. 195): “Em 1916 a instituição passou a chamar-se Instituto Ferreira Viana, tornando-se uma escola primária mista que abrigava a partir de então duzentos e trinta meninos e setenta meninas em regime de internato”. Apesar dessa informação, não conseguimos localizar na documentação investigada nome ou ainda matrícula das supostas 70 meninas que hipoteticamente chegaram ao Instituto.

Sobre, em 1916, o Instituto Ferreira Viana ter se tornado uma escola mista, Diógenes (2015, p. 94) também realizou uma análise semelhante em sua dissertação de mestrado.

O caráter de internato masculino da Casa de São José foi até o ano de 1916 e com o Decreto 1.030 de 14 de janeiro de 1916 passou ser uma escola mista, recebendo meninos e meninas de 5 a 8 anos de idade. A Casa de São José



viria a se transformar em Instituto dois meses mais tarde. Sem dúvidas, o avanço em fundações de escolas mistas em detrimento das escolas somente femininas ou masculinas foi um marco. Um avanço foi a valorização desta modalidade de ensino, equiparando-as com a importância das escolas de nível secundário que já nesta época eram mistas.

Contudo, nos documentos investigados, só conseguimos achar pistas de que as meninas chegaram ao Instituto Ferreira Viana no ano de 1937. Identificamos em uma caixa intitulada “Documentos Administrativos”, um registro que mencionava a existência de 5 turmas mistas.

Imagem 2: documento com registro de turma mista.

Escola Parvularia "Ferreira Viana"  
Instituto Federal, 8 de Março de 1937

Mapa nº 1, relativo ao Ensino Primário  
e ao qual se refere o of. nº 32 da presente data

Turma	Série	Alunos	Professora	Observações
1	1ª A	30	Ultilia Mendes Giffoni	2ª professora, com um
2	mista 1ª e 2ª	28	Ultilia Mendes Giffoni	1ª professora, com um
3	1ª B	30	Ultilia Mendes Giffoni	2ª professora, com um
4	2ª A	34	Irme Amaral da Silva	1ª professora, com um
5	mista 2ª e 3ª	33	Leonor Lourenço Gomes	1ª professora, com um
6	3ª A	34	Almeida Rodrigues Pereira	1ª professora, com um
7	mista 3ª e 4ª	33	Silvia de Castro Gil	1ª professora, com um
8	mista 4ª e 5ª	37	Edyza Torres de Almeida	1ª professora, com um
9	mista 5ª e 6ª	40	Lucy de Melo e Souza	1ª professora, com um

Escola Especializada

Fonte: acervo do Centro de Memória José do Patrocínio.

As turmas mistas tiveram início no século XIX em países da Europa e dos Estados Unidos. Esse tipo de concepção chegou ao Brasil representada pelo lema da coeducação, que significa a prática de juntar meninos e meninas na escola (ALMEIDA, 2007).

No século XIX, as propostas coeducativas não possuíam conotação com a educação sexual, significando mais propriamente um ideal de igualdade social pela via escolar por parte dos segmentos progressistas e uma medida de economia do Estado quanto à educação popular. Seus opositores, principalmente a Igreja Católica e conservadores apegados às tradições, viam a coeducação como uma ameaça ao status quo vigente, temendo uma excessiva modernização de costumes e perda de controle e de poder sobre o

sexo feminino. No sistema de ensino brasileiro no fim do século XIX e nos anos iniciais do século XX, as premissas positivistas e católicas atribuíam a homens e mulheres características físicas, psicológicas, intelectuais e emocionais diferenciadas. Apesar da propalada necessidade de se introduzir o sistema de classes mistas nas escolas, o que era defendido por feministas e republicanos, essas diferenças naturais eram, em última análise, impeditivas para a implantação do regime coeducativo. Isso porque, juntar os sexos nas escolas, era um procedimento que possuía um fundo moral, o que era reforçado pelo ponto de vista da Igreja Católica. (ALMEIDA, 2015, p. 66).

A oposição a entrada das meninas no Instituto Ferreira Viana era compartilhada por seu diretor Júlio da Silveira Lobo. No relatório desenvolvido por ele, em 1916, para o Diretor da Instrução Pública, aqui já citado, fora bem enfático sobre essa questão. O texto informa que a entrada das meninas na instituição não era vista pelo dirigente como algo positivo, pois, segundo ele, as meninas não acompanhavam cognitivamente os meninos, além de os distrair, de modo que exerceriam má influência.

Nas escolas públicas e nas escolas protestantes, meninos e meninas se reuniam para instrução conjunta. Mesmo assim havia posturas diversas quanto aos fins últimos da tarefa educativa em razão dos diferentes destinos que eram reservados para homens e mulheres no mundo social e familiar, no espaço público e privado. (...) Na esfera educativa, as propostas de ensino em separado para os dois sexos traduzia-se numa duplicidade segundo a qual, expressava-se a aspiração social de se juntar homens e mulheres por toda a vida através do matrimônio católico, compartilharem os espaços da sociabilidade e do lazer, mas não poderiam ficar juntos nas escolas. As propostas coeducativas visavam mantê-los juntos desde a escola para poderem construir futuramente um destino em comum, porém esse mesmo destino implicaria em diferentes atuações sociais, mantendo-se, pois, a mesma ordem vigente. (ALMEIDA, 2015, p. 67).

Apesar de alguns artigos e trabalhos acadêmicos citarem que o Instituto Ferreira Viana se tornou um marco em 1916 por ter se transformado em uma escola primária mista, minha pesquisa sinaliza que isso se deu somente por decreto e não efetivamente, uma vez que só identifiquei pistas ativas de que essa instituição se tornou mista de fato a partir de 1937. Ao fazer tal leitura me deparei com outro questionamento: se existem fortes indícios de as meninas só terem chegado ao estabelecimento em 1937, como elas foram impedidas de frequentá-lo em 1933? Fui então em busca de novos indícios, pistas e sinais que me dessem novas possibilidades de leituras da história do Instituto Ferreira Viana. Perguntei novamente às funcionárias do Centro de memória José do Patrocínio como elas sabiam que as meninas haviam sido expulsas da instituição em 1933? De que forma elas tinham obtido tal informação?

Inicialmente, uma das funcionárias me disse que a notícia estava presente no Regulamento Interno do Instituto Ferreira Viana, de 1931. O documento possui 23 páginas

datilografadas. Li cada uma delas e em nenhuma consta a expulsão das meninas no ano de 1933. Aliás, o regulamento não menciona em nenhum momento a palavra menina. Sempre que é feita referência a estudante, ela acontece no gênero masculino. Sendo assim, após eu questionar que o regulamento não trazia informações sobre a expulsão das meninas em 1933, outra funcionária do centro de memória me informou que esse registro estava presente na dissertação de mestrado de Vilma Alves Machado e também em um relatório antigo de um ex-professor do Instituto Ferreira Viana, o professor Edson Pereira. É necessário enfatizar que eu busquei rastrear a dissertação e o relatório indicados com base nos indícios que se apresentavam. Nesse sentido, destaco que o trabalho de tessitura da história se dá a partir de uma série de conexões e conjecturas, cuja certeza dos fatos só existe até que se prove o contrário, ou seja, o historiador trabalha com o verossímil, nunca com a certeza.

- a) a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios, *semeia*;
- b) tais reconstruções implicam, implicitamente, numa série de conexões naturais e necessárias (*tekmeria*) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes, etc., e
- c) fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (*eikos*), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo – mesmo que, nos seus textos, a distinção entre “extremamente verossímil” e “certo” tenda-se a desvanecer (GINZBURGB, 2002, p. 57-58).

Verdadeiro e verossímil, provas e possibilidades entrelaçam-se no trabalho da historiadora e do historiador, porém são questões distintas umas das outras e me lembram um jogo de espelho, no qual o entrecruzamento entre realidade e ficção, entre verdade e possibilidade, está no centro das elaborações da historiografia atual, uma vez que, em alguns casos, na análise documental não se encontram provas irrefutáveis, mas sim possibilidades históricas. Assim, a questão da prova continua sendo alvo das pesquisas em história, contudo o verossímil e a possibilidade, atualmente, podem ser conjugados na escrita dessa mesma história (GINZBURG, 1991).

Dessa forma, posso destacar que a pesquisa que ora apresento, apesar de ser resultado de leituras documentais, está no campo das possibilidades históricas e não das provas irrefutáveis, uma vez que me utilizo do “Paradigma Indiciário”, de Ginzburg (1989).

Assim, no decorrer da pesquisa, procurei pistas acerca da proibição da permanência das meninas nos regulamentos do Instituto Ferreira Viana, em artigos, dissertações e teses que contam a história desse estabelecimento, contudo, não encontrei nenhum indício de tal informação.

Após a leitura minuciosa da dissertação de Vilma Alves Machado, não achei nenhum sinal sobre esse impedimento. Em seguida, fui ler as dezenove páginas do relatório do professor Edson Pereira, datado de 20 de junho de 1988, sobre a história da escola, desenvolvido para comemorar o centenário da instituição, e também não há qualquer informação sobre a expulsão de alunas em 1933.

Inicialmente, eu podia enfatizar que a narrativa das funcionárias do centro de memória interferiu em minha pesquisa, pois precisei fazer desvios em minhas investigações, contudo, elas foram fundamentais nos caminhos que trilhei, levando-me a criar outras possibilidades de história.

Contra a ideia rudimentar de que os modelos narrativos intervêm no trabalho historiográfico apenas no final, para organizar o material coletado, busco mostrar que, pelo contrário, eles agem durante todas as etapas da pesquisa, criando interdições e possibilidades. (GINZBURG, 2002, p. 44).

Ao procurar pistas, indícios e sinais da presença das meninas no Instituto Ferreira Viana, e de uma possível interdição a essa presença, foi necessário que eu lesse os documentos e os testemunhos às vezes, como indica Ginzburg (2002), pois a imagem que uma sociedade deixa de si depende das relações de força em que os documentos e os testemunhos foram produzidos.

(...). Mas ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que do ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio de possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para “escovar a história ao contrário” (...), como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às vezes, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas. (GINZBURG, 2002, p. 43)

Outra possibilidade que reforça as minhas suspeitas quanto ao fato de as meninas ainda não terem chegado a instituição no ano de 1933, refere-se ao fato de que existia muito próximo do Ferreira Viana o Instituto Profissional Orsina da Fonseca, considerado um modelo de educação para as meninas das classes populares.

Em função deste elemento, decidi tomar outro caminho na pesquisa. Fui investigar o currículo do Instituto Profissional Orsina da Fonseca no período de 1923 a 1933 e compará-lo ao dos meninos do Instituto Ferreira Viana.

### 3 O INSTITUTO PROFISSIONAL FEMININO

Imagem 3: antigo prédio do Instituto Profissional Feminino inaugurado em 1899.



Fonte: acervo da escola Municipal Orsina da Fonseca.

O Instituto Profissional Feminino foi criado por decreto em 1897 e inaugurado em 28 de dezembro de 1898. Naquele momento foi o único espaço de instrução municipal destinado às meninas pobres.

De acordo com os documentos consultados no Acervo do Centro de Memória da Educação do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, no “Cadastro de Escolas Municipais” da Divisão de Documentação do Departamento Geral de Administração da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, consta à data de inauguração como 28 de dezembro de 1898. Em homenagem a esposa do Sr. Presidente da República Marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (1911-1914), recebeu o nome de Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca. A Primeira Dama após visita junto com o marido por ocasião de uma solenidade naquele estabelecimento de ensino “se afeiçoara às meninas pobres”, em sua maioria órfã, prestando lhe assistência social, “dedicação e ternura”. Após a sua morte, em 1912, ao nome do Instituto foi acrescentado o de Orsina da Fonseca<sup>3</sup>. (ALVES, 2013, p. 7).

---

<sup>3</sup> Fonte: Álbum Seriado da Exposição itinerante “A Escola de Outros Tempos”, organizada em 1995 pelo Centro de Memória Orsina da Fonseca. Ver também sobre Orsina Francione da Fonseca o Dicionário Mulheres do Brasil, p. 461-462.

Imagem 4: Orsina Francioni da Fonseca.



Fonte: acervo do Centro de Memória Orsina da Fonseca.

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.

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).

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.

Contudo, vale lembrar que uma das marcas da Primeira República era o higienismo, cuja preocupação com as crianças pobres, desvalidas, abandonadas e órfãs se transformava numa questão de saúde pública, uma vez que boa parte delas vivia perambulando pelas ruas da cidade à mercê das enfermidades que assolavam a capital federal.

O movimento higienista ganhou força no Brasil a partir do último quartel do século XIX. Todavia, foi na Primeira República que esse movimento se tornou efetivo. O higienismo desponta a partir do discurso médico e da ideia de limpeza social como uma forma de se acabar com as grandes moléstias que atacavam a sociedade brasileira em fins do século XIX e início do século XX. Sendo assim, um conjunto de políticas públicas foi desenvolvido com o intuito de se construir uma assepsia social a partir do controle dos corpos<sup>4</sup> e de um intenso processo de adequação social, em especial, da população recém-liberta da escravidão<sup>5</sup>.

As teses higienistas, muitas vezes de base positivista<sup>6</sup>, entendiam que a melhor forma de controle social seria pela via da formação para o trabalho. Chalhoub (1996) ao apresentar os debates que ocorriam entre os políticos da corte, explicita a importância do trabalho como forma de limpeza social.

Os debates parlamentares não respondem à questão com clareza, mas é possível perceber uma tendência: para os nobres deputados, a principal virtude do bom cidadão é o gosto pelo trabalho, e este leva necessariamente ao hábito da poupança, que, por sua vez, se reverte em conforto para o cidadão. Desta forma, o indivíduo que não consegue acumular, que vive na pobreza, torna-se imediatamente suspeito de não ser um bom trabalhador. Finalmente, e como o maior vício possível em um ser humano é o não trabalho, a ociosidade, segue-se que aos pobres falta a virtude social mais essencial; em cidadãos nos quais não abunda a virtude, grassam os vícios, e logo, dada a expressão "classes pobres e viciosas", vemos que as palavras "pobres" e "viciosas" significam a mesma coisa para os parlamentares. (p.22)

Dessa forma, o trabalho funcionaria como um elemento fundamental de regeneração moral da sociedade, em especial das crianças e jovens. Assim, a ideia positivista

---

<sup>4</sup> Segundo Foucault (1987) o corpo vai sendo fabricado e educado para a vida em sociedade. O autor enfatiza que a partir do final do século XVIII e início do XIX as punições aos corpos vão desaparecendo, as punições corporais vão se extinguindo e dando lugar aos controles dos corpos, e a escola será uma das instituições eleitas para realizar tal controle por via de um poder disciplinar. O poder disciplinar tem como objetivo “adestrar” as “multidões confusas e inúteis de corpos”, e a partir daí, fabricar indivíduos obedientes (FOUCAULT, 1987, p. 164). A disciplina é um tipo de poder, que tem como alvo tornar os indivíduos objetos e, ao mesmo tempo, instrumentos do seu próprio exercício.

<sup>5</sup> Para mais detalhes sobre o higienismo ver Chalhoub (1996), Câmara (2006, 2008), Silva (2009).

<sup>6</sup> Desde o final do último quartel do século XIX, as teses positivistas ganharam força, principalmente no campo militar, em especial com aqueles que participaram da Proclamação da República. Esse fato possibilitou a difusão de tais teses pela sociedade, assumindo, como era de sua característica, um estatuto de ciência que acabou funcionando socialmente como um regime de verdade de considerável aceitação social. Ver: Alonso (1996), Lins (1967), Saviani (2007).

de regeneração moral<sup>7</sup> se desenvolveu em uma batalha que só era possível de ser vencida pela via da educação. Mais uma vez Chalhoub (1996) nos ajuda a entender a importância do trabalho vinculado à educação.

As classes pobres não passaram a ser vistas como classes perigosas apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública. Os pobres ofereciam também perigo de contágio. Por um lado, o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX através da metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuariam a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecessem expostas aos vícios de seus pais. Assim, na própria discussão sobre a repressão à ociosidade, que temos citado, a estratégia de combate ao problema é geralmente apresentada como consistindo em duas etapas: mais imediatamente, cabia reprimir os supostos hábitos de não-trabalho dos adultos; a mais longo prazo, era necessário cuidar da educação dos menores. (p. 29).

É importante enfatizar que no século XIX havia uma enorme gama de formas de educação e diversos modelos educacionais para a formação do povo. Assim, várias pessoas fizeram usos diferentes das instituições existentes, fossem elas de caráter especificamente educativo ou não, redefinindo os espaços e os tempos sociais.

As pesquisas historiográficas recentes fornecem subsídios para que possamos construir outras percepções sobre a diversidade de formas de educação e dos processos múltiplos de socialização de indivíduos e grupos sociais ao longo do tempo (...). (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 19 - 20).

Não podemos deixar de analisar que em 1888 a *abolição* da escravatura acabara de se consolidar e havia a necessidade, por parte dos governantes, de incutir na população brasileira, uma nova mentalidade sobre a questão do labor. Numa sociedade recém-saída da escravidão, que ainda possuía uma mentalidade escravagista, o trabalho era associado aos escravos, e, portanto, visto de maneira depreciativa.

A difusão dos saberes elementares e a aprendizagem de ofícios manuais, ligados a postos nas manufaturas, indústria, comércio e oficinas, parece ter sido fórmulas amplamente difundidas no Ocidente, (...). Até hoje esta é uma fórmula acionada para lidar com a inclusão regulada de crianças e jovens pobres na sociedade. Com esta estratégia, evitam-se os perigos representados pela população posta à margem e, ao mesmo tempo, abastece os postos de trabalho com uma “gente” minimamente capacitada e disciplinada, (...). Neste sentido, as autoridades competentes e o universo da filantropia percebiam os asilos, as oficinas e as escolas elementares como uma forma de assistência social, mas também como medida de controle social, posto que, frequentemente, a população pobre e desassistida foi representada sob os

---

<sup>7</sup> A tese da regeneração moral não era exclusiva dos positivistas, uma vez que diversos grupos sociais apontavam a necessidade de tal regeneração. Portanto, não só o termo regeneração moral estava em disputa no período, mas também o sentido do termo, ou seja, católicos, liberais de diferentes matizes teóricas, anarquistas e outros grupos defendiam as suas próprias concepções de regeneração moral. Todavia, entendo que a matriz positivista, pelo seu caráter cientificista, preponderava sobre as demais. Ver Sepulveda (2010), Cunha (2014).



adjetivos de “arruaceira, capoeira e delinquente”. Deste modo, ao combinar rudimentos de instrução com aprendizagem profissional, assistiam, controlavam o mundo da “desordem” e, por tabela, ofereciam uma mão de obra minimamente disciplinada, qualificada e, sobretudo, farta e barata. Educados nestes termos, estariam sendo úteis a si e a sua pátria. (GONDRA & SCHUELER 2008, p. 107-108).

Assim, nos últimos anos do século XIX, havia no Brasil a preocupação e a necessidade de se educar a mulher das classes populares para uma nova sociedade moderna que se formava. Essa parcela da população precisava ser higienizada e higienizar sua família, precisava controlar seus companheiros. Para isso, fazia-se necessário inculcar novos valores sobre o trabalho e também ensinar a essas mulheres a imprimir em seus filhos e suas filhas o sentimento de cidadania.

Já a educação das mulheres da elite continuava centrada em seu preparo para ser mãe e esposa, pois eram vistas como as guardiãs de seus lares e da família, eram elas as responsáveis por manterem os valores morais da sociedade burguesa. Até podiam ser detentoras de alguma educação, mas essa tinha por objetivo torná-las melhores esposas para seus maridos. O papel das mulheres burguesas era para ser exercido no lar. As crianças eram educadas em casa por tutores particulares ou eram enviadas para internatos de freiras. Esse quadro começa a sofrer modificações a partir de 1888 com a chegada da ordem educacional da Congregação das Religiosas Nossa Senhora de Sion no Rio de Janeiro.

No fim da década de 1880, algumas mulheres da alta sociedade, especialmente titulares do Império lideradas pela condessa Monteiro de Barros, quiseram dar às suas filhas uma “educação católica apropriada”, aos moldes franceses, mas em terras brasileiras, ao invés de enfrentar as dificuldades de mandarem-nas estudar em internatos de freiras na Europa. Assim, em 1888, a ordem educacional da Congregação das Religiosas Nossa Senhora de Sion iniciou sua missão no Rio de Janeiro e logo estabeleceu a reputação de administrar a melhor e mais cara escola para meninas da “nata da sociedade”. Estudantes do Collège de Sion eram famosas por seu francês impecável, seus modos refinados e conhecimentos em literatura clássica, tanto quanto por sua atitude apropriada de submissão à autoridade. (HABNER, 2012, p. 58).

Todavia, vale mencionar, mais uma vez, que as experiências históricas sobre os processos educacionais das mulheres brasileiras não são únicas, elas são plurais, são diferenciadas e vão variar de contexto para contexto. Cabe ressaltar que nem todas as meninas da elite tiveram a experiência de estudar no Colégio Sion ou de serem enviadas para internatos de freiras.

Assim, os resultados da pesquisa que ora apresento dizem respeito ao currículo da formação profissional das meninas e jovens do Instituto Profissional Orsina da Fonseca, no

período de 1923 a 1933, de modo que, a seguir, confrontaremos os currículos das meninas com o de formação dos meninos e jovens do Instituto Ferreira Viana, no mesmo período temporal.

#### **4 OS CURRÍCULOS DO INSTITUTO FERREIRA VIANA E DO INSTITUTO PROFISSIONAL ORSINA DA FONSECA**

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.

Antes de tudo, é natural que uma história do currículo nos ajude 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 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 disso, tentar captar as rupturas e disjunturas, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes discontinuidades 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 a 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).

Dito isso, é importante dizer que compreendo que o currículo de qualquer instituição educacional possui grande interlocução com as práticas tecidas. Assim, os currículos são entendidos como criados pelos sujeitos que habitam e praticam os cotidianos das escolas. Eles fazem parte de processos de criação e recriação desses praticantes e são sempre provisórios, pois, como diz Oliveira (2012), esses processos são sobrevividos de vários conhecimentos formais e informais, tecidos em vários *espaçostempos*<sup>8</sup> sociais, servindo de base aos saberes que estão presentes nas práticas curriculares.

---

<sup>8</sup> A escrita das palavras juntas é uma opção teórica e epistemológica para enfatizar a indissociabilidade entre alguns termos tradicionalmente opostos ou diferenciados. Importante também salientar que esta grafia não se

Segundo Tardif (2002), os saberes estão relacionados com as experiências pessoais e profissionais das professoras e professores, de suas relações com suas alunas e alunos e com os demais atores das escolas; portanto, são temporais, plurais, marcados pelas diferenças e vão se entrelaçando com os currículos que são criados, recriados e praticados cotidianamente nas instituições. Portanto, os currículos das duas instituições por mim pesquisados não são os mesmos e possuem objetivos diferentes, como pode ser visto na continuidade desse relatório.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens e materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 2008, p. 64).

Os estudos históricos sobre currículos de formação de meninas e jovens nas décadas de 20 e 30 do século XX precisam levar em conta que as relações de poder estavam presentes e refletem a dominação patriarcal de muitas sociedades, em que as desigualdades entre homens e mulheres são profundas e são perpetuadas pelos os currículos escolares. Os currículos eram desigualmente divididos por gêneros. Algumas matérias e disciplinas escolares eram consideradas femininas e ensinadas somente às meninas e jovens e, outras, avaliadas como masculinas, eram ministradas exclusivamente aos meninos e rapazes. Assim, algumas profissões eram destinadas somente aos homens, sendo as mulheres proibidas de exercer.

Nesse tipo de análise, considerava-se que o acesso diferencial das mulheres à educação devia-se a crenças e atitudes profundamente enraizadas nas pessoas e instituições. Particularmente, questionavam-se os estereótipos ligados ao gênero como responsáveis pela relegação das mulheres a certos tipos “inferiores” de currículos ou de profissões. Os estereótipos de gêneros estavam não apenas amplamente disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições educacionais. O currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla. (...). (SILVA, 2002, p. 92).

Ao comparar os currículos do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e do Instituto Ferreira Viana podemos colher pistas, indícios e sinais de que os estereótipos de gêneros estavam presentes nas formações das estudantes e dos estudantes, como pode ser visto a seguir.

#### 4.1 O currículo do Instituto Ferreira Viana

Ao fazer a pesquisa documental no Instituto Ferreira Viana, no que diz respeito a grade curricular empregada nos anos de 1923 a 1933, pude perceber que esta era composta do ensino de língua portuguesa; de lições de coisas, noções gerais e elementares de geografia, principalmente do Brasil; aritmética; instrução moral e cívica; caligrafia e desenho com aplicação às artes e ofícios; ginástica com acréscimos de exercícios militares; ensino prático de ofícios e artes, com ênfase à necessidade de as oficinas precisarem ser munidas de instrumentos e máquinas de última geração para dar uma preparação inicial ao trabalho. A distribuição das horas de aulas, no que diz respeito ao ensino primário, não podia prejudicar as aulas de trabalhos manuais e as de oficinas, destacando que o desenho com aplicação às artes e aos ofícios teriam lugar nas respectivas oficinas. Contudo, é necessário dizer que nos documentos investigados não há menção sobre quais oficinas seriam essas, enfatizando somente que elas deveriam ser oferecidas de acordo com as necessidades sociais e da instituição.

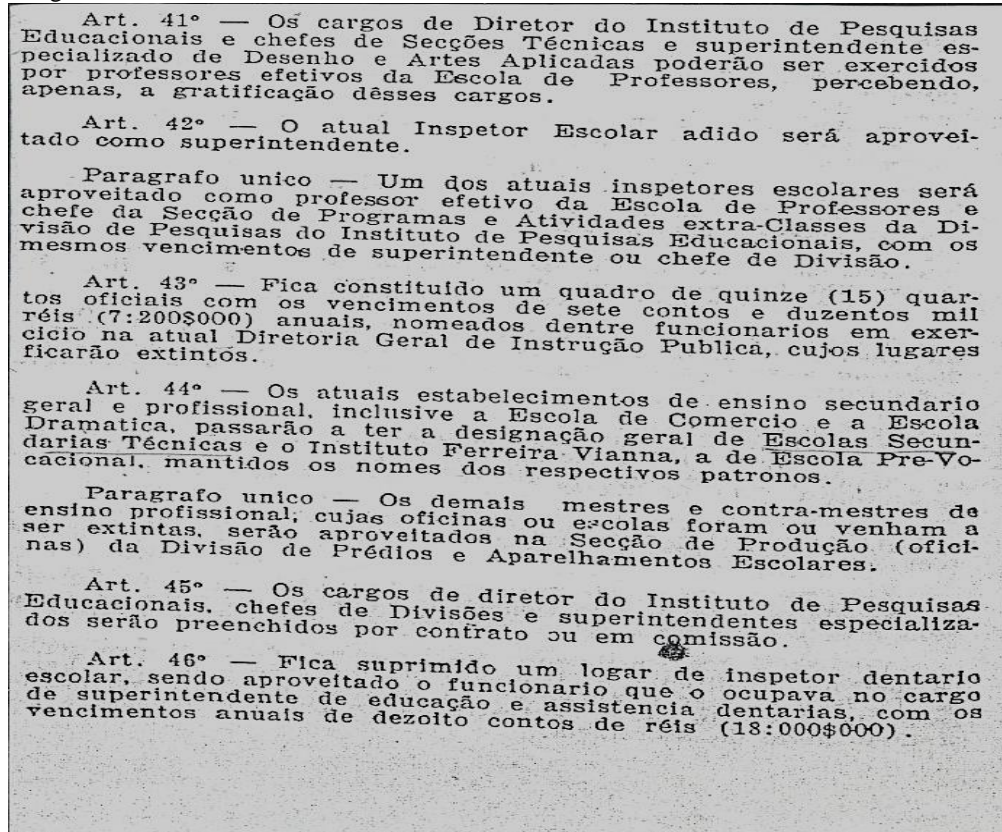
As pistas presentes nos documentos consultados dão fortes sinais de que o foco da educação no Instituto Ferreira Viana era a formação da mão de obra para o mercado de trabalho, uma vez que priorizava as aulas de trabalhos manuais e as oficinas, em detrimento da educação primária, indo ao encontro do que já foi explanado neste relatório. Em final do século XIX e início do século XX, muitos menores eram recrutados nos asilos como mão de obra para o mercado de trabalho, sob o pretexto de dar a eles uma ocupação e retirá-los da vagabundagem.

Com o término do regime de trabalho escravagista, inicia-se um processo de organização racional de um mercado assalariado, condição básica para que as relações capitalistas de produção pudessem dominar plenamente a economia brasileira. Este mercado de trabalho é formado por imigrantes, cuja vinda para o país é fomentada a partir de 1888, e pela população pobre das cidades, inclusive mulheres e crianças. A organização de um mercado de trabalho incluía a preparação do trabalho do menor aos requisitos da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão-de-obra da indústria. Vários institutos surgem com essa preocupação, alguns por iniciativa de industriais (MENDES & MARANHÃO, 1983, p. 277): - O Seminário dos meninos torna-se o Instituto de Educando Artífices (1874), em São Paulo, oferecendo ensino profissional para alfaiates, marceneiros, serralheiros e seleiros. A iniciativa é repetida em outros estados. (...). RIZZINI (1993, p. 31).

Em 8 de setembro de 1933, foi promulgado o Decreto nº 4.387, que modificou o nome do Instituto Ferreira Viana para Escola Pré-vocacional Ferreira Viana.

Art 44° Os atuais estabelecimentos de ensino secundário geral e profissional, inclusive a Escola de Comércio e a Escola Dramática, passarão a ter a designação geral de Escolas Secundárias Técnicas e o Instituto Ferreira Vianna, a de Escola Pré-vocacional, mantidos os nomes dos respectivos patronos.

Imagem 5: Decreto n° 4.387 de 8 de setembro de 1933.



Fonte: Centro de Memória José do Patrocínio.

A Escola Pré-vocacional Ferreira Viana continuou a ofertar somente o ensino primário. Após a promulgação do Decreto n° 4.387, de 8 de setembro de 1933, a grade curricular da instituição foi composta das seguintes disciplinas: educação física e escotismo, com 6 aulas e seis horas semanais; empalhação e lustração, com 15 aulas e 24 horas semanais; e palha e vime, com 16 aulas e 24 horas semanais; por fim, trabalhos manuais, com 14 aulas e 12 horas semanais, totalizando 60 horas semanais para disciplinas voltadas para uma formação da mão de obra para o trabalho. As aulas de instrução primária, compreendidas do 1° ao 5° ano, tinham o horário de acordo com as necessidades do internato.

É notório que historicamente o escotismo se relaciona estreitamente com o disciplinamento, assim como a educação física. Associar a disciplina, o condicionamento, o respeito às regras e a hierarquia com o trabalho é perfeitamente aceitável vindo de uma orientação do Estado como regulador de políticas públicas voltadas para o trabalho e educação, tendo o trabalho como moralizante para atender a uma demanda explícita do capital que é a consolidação da indústria brasileira. (DIÓGENES, 2015, p. 108).

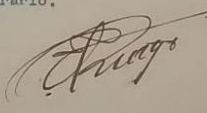
Imagem 6: relação das aulas semanais por professores da Escola Pré-vocacional Ferreira Viana, outubro de 1933.

RELAÇÃO DAS "AULAS SEMANAIS DADAS PELOS PROFESSORES" DA ESCOLA PREV/ FERREIRA VIANA, ORGANISADA  
DE ACÓRDO COM O EDITAL DE 2 DE OUTUBRO DA S. E. S. G. T. E. E.

Numero de aulas	de horas	natura	Professores
6	6	.....Educação física e escotismo.....	Gabriel Skinner 9 docente da ant. Esc. Normal
15	24	.....Empalhação e lustração.....	Ernesto Monteiro Leocadio 9 Mestre )
16	24	.....Palha e vime.....	Conrado Giudice ( Mestre )
14	12	.....trabalhos manuaes.....	Bernardo Moreira de Carvalho ( Professor )

As aulas de instrução primaria compreendendo do 1º ao 5º ano tem o horario de acôrdo com as conveniencias do internato, - das 12 às 16 horas diariamente, - menos ás quintas ferias, com meia horas de intervalo para merenda. Aqui trabalham 10 professoras, sendo que duas delas estão licenciadas e 3 estagiarias.

Escola Prevocacional Ferreira Viana II de Outubro de 1933  
O Escriurario.



Fonte: Centro de Memória José do Patrocínio.

Essa ênfase na preparação da mão de obra infantil não levava em conta as péssimas condições de trabalho que as crianças e jovens eram expostas. Por meio de pesquisas desenvolvidas (RIZZINI, 1993; DIÓGENES, 2015) sabemos que as condições de trabalho dessas crianças e jovens eram muito precárias. Temos informações de que ocorriam punições físicas violentas, multas, ameaças, demissões, forte disciplina de trabalho e falta de higiene.

Médicos, advogados, homens públicos e até um administrador de vila operária (MACHADO, 1916, p. 257), vão unir-se em favor de uma legislação que regule o trabalho da mulher e da criança, protegendo-os contra a exploração sofrida nas oficinas e fábricas (AZEVEDO, 1916, p. 233; HERMES, 1916, p. 227 e BASÍLIO, 1916, p. 217). Deve-se observar, no entanto, que em nenhum momento o trabalho do menor é questionado. Trata-se somente de regulamentá-lo e tornar a criança mais apta, com a criação de institutos e escolas profissionais. A tentativa de impor uma legislação específica sobre o trabalho do menor, o legaliza perante a sociedade e o Estado, que o concebem como um meio eficaz de prevenir e fomentar a "economia nacional". (RENAULT, 1930, p. 164). (RIZZINI, 1993, p. 32).

Pelo o que foi exposto, temos sinais contundentes de que a nova grade curricular do ano de 1933, da Escola Pré-vocacional Ferreira Viana, continuava tendo como objetivo a formação de mão de obra infantil para o trabalho, ao invés de ter como preocupação a

mediação de processos de ensino intencionais que proporcionassem às crianças e aos jovens aprendizagens dos saberes escolares e, conseqüentemente, a apropriação de sua e de outras culturas.

#### 4.2 O currículo do Instituto Profissional Feminino

No decorrer de minha pesquisa, tive contato com a professora de história, responsável pelo Centro de Memória Orsina da Fonseca. Na ocasião, ela me concedeu acesso aos documentos, de modo que pude visualizar o currículo da instituição, no período do recorte temporal investigado, bem como as fichas de avaliação de exercícios de algumas alunas da instituição, conforme pode ser visto a seguir.

Imagem 7: grade curricular do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca (décadas de 1920 e 1930).

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	3
4 Matemática	3	3	3	3
5 Ciências	2	2	2	2
6 História de Brasil	1	1	1	1
7 História Geral	1	2	2	1
8 Geografia de Brasil	1	1	2	2
9 Geografia Geral	1	2	2	1
10 Enfermagem	1	1	1	1
11 Higiene (optativa)	1	1	1	1
12 Desenho	3	3	3	3
13 Contabilidade	1	1	1	2
14 Dattilegrafia	1	1	1	2
15 Estenografia	1	1	2	1
16 Cante Orfeônico	1	1	1	1
17 Educação Física	2	2	2	2
18 Puericultura	1	1	1	1
19 Tecmelegia	1	1	1	1
20 Educação Meral e Cívica	1	1	1	1
21 Latim (optativa)	1	2	2	2
22 Religião	1	1	1	1
23 Arte Aplicada	1	1	1	4
24 Economia Doméstica	1	1	1	1
25 Arte Culinária	4	4	4	3
26 Oficinas	8	8	8	4

Fonte: Centro de Memória Orsina da Fonseca<sup>9</sup>.

Ao fazermos a leitura da grade curricular, percebemos indícios de que a disciplina de arte culinária e as oficinas ocupavam o maior tempo de horas-aulas, uma vez que foram distribuídas pelas quatro séries primárias, indo ao encontro de que o objetivo da educação das meninas e jovens pobres no Instituto Profissional Orsina da Fonseca, era a preparação para as atividades cotidianas domésticas e para os ofícios práticos nas cidades, conforme já dito anteriormente.

<sup>9</sup> Os grifos em grafite mostrados na Imagem 7 já se encontravam no documento quando do meu acesso à grade curricular.

Nos domicílios, exímias cozinheiras faziam doces, salgados e petiscos para serem comercializados pelas ruas em bandeja e cestas; algumas adquiriram clientela fixa e produziam regularmente quitutes sob encomendas. Havia ainda as que forneciam refeições diárias e as que transformavam suas residências em pensão. Ocupações como essas foram abraçadas por mulheres, não só por conta das dificuldades de inserção no mercado de trabalho, mas por opção de não se empregar numa função regular, com horário fixo e jornada reduzida. (MATOS & BORELLI, 2012, p. 130).

Não à toa a disciplina Arte Culinária possuía quatro tempos no primeiro ano, segundo ano e terceiro anos, e três tempos no quarto ano. Havia a preocupação, por parte da instituição, de proporcionar conhecimentos de culinária às estudantes, para que tivessem a possibilidade de obter rendimentos e exercer a mão de obra em suas próprias casas.

Pude verificar nas fichas de avaliação dos exercícios das oficinas de bordado e de costura, da aluna Rachel Viana, que ingressou na instituição em 1927, outros sinais de como o foco do Instituto Profissional Orsina da Fonseca estava voltado para as atividades profissionais que tanto podiam ser exercidas na cidade, como nas próprias residências.

Imagem 8: ficha de avaliação de execução de exercícios das oficinas de bordado.

Escola Técnica Secundária Orsina da Fonseca									
Oficina de Bordado e costura - Sala N. 10									
Aluna Rachel Viana									
n.º 132 ano 1.º grupo E									
Descrição do exercício					Julgamento				
N.º	Nome do exercício	Mês	Terminação	Tempo em minutos	Notas em final	Repetição	Reunião de alunos	Atividade e interesse	Observação
1.º	Arquitetura de bordados	21. 9. 26	Setembro			B.	B.	B.	Trabalho de preparação
2.º	Mesuragem em fantasia	Setembro	Outubro			B.	B.	B.	
3.º	Mesuragem em fantasia	Setembro	Outubro			B.	B.	B.	
4.º	Trabalho de bordado em fantasia	Outubro	Outubro			B.	B.	B.	
5.º	Mesuragem em fantasia	Outubro	Outubro			B.	B.	B.	
6.º	Preparação de bordado em fantasia	Novembro	Novembro			B.	B.	B.	Trabalho de preparação
7.º	Trabalho de bordado em fantasia					B.	B.	B.	

Fonte: Centro de Memória Orsina da Fonseca.



Imagem 9: ficha de avaliação de execução de exercícios das oficinas de costura.

Escola Técnica Secundária <i>Orsina da Fonseca</i>									
Oficina de <i>costura</i>									
Alumno <i>Rachel Tranna</i> n.º <i>132</i> do 1.º anno Grupo <i>2</i>									
EXECUÇÃO DO EXERCÍCIO					JULGAMENTO				
N.º	NOME DO EXERCÍCIO	INÍCIO	Terminação	TEMPO EM MINUTOS	Total em horas	Velocidade	Técnica de execução	Atenção e interesse	Observações
	1 Camisa de dormir	2-4-938	24-4-938		44 h 30	B	B	B	
	1 Moanquito	26-4-938	4-5-938		23 h	B	B	B	
	2 Sombros	6-8-938	15-8-938		21 h 30	B	B	B	
	2 Soutiens	21-8-938	4-6-938		58 h	B	B	B	
	1 Calça rosa	5-5	11-4-38		30 h	B	B	B	
	1 Camisola p. criança	4-11	30-11		38 60	B	B	B	
	1 Camisa dormir	12-7	26-10		97,20	B	B	B	
Os trabalhos de objectos acabados devem ser também anotados em ficha especial.									
FORMULA N. 8									
Vide fichas n.º _____									
CONTINUA									

Fonte: Centro de Memória Orsina da Fonseca.

Muitas vezes as necessidades das mulheres das classes populares de conjugar o trabalho com as atividades de mães e de donas de casa, acabavam fazendo com que elas optassem pelo trabalho realizado em suas residências. Assim, esse tipo de atividade parece ter sido alvo de preocupação do Instituto Profissional Ferreira Viana, visto que oficinas como bordado e costura eram ofertadas igualmente por tal instituto. Contudo, é importante frisar que poder trabalhar em casa não as isentava de executar seus trabalhos com prazos e qualidade.

Mesmo pouco visível (nas *sombras*), um número expressivo de mulheres trabalhava dessa maneira, particularmente nos chamados trabalhos “de agulha”. A qualificação da mão de obra era feita através do processo de socialização e da educação, ou seja, as mulheres utilizavam no trabalho habilidades apreendidas com outras mulheres ao longo de suas vidas. Destreza, rapidez, repetição e precisão eram elementos importantes para a execução de bordados e rendas, costura, tricô, crochê, manufaturas de flores, ornamentos e chapéus, elaboração de enxovais de cama e mesa, lingerie, chinelos e também para a “costura de carregação” de produtos, como os sacos de juta para o café e os uniformes fabris. Muitas dessas ocupações eram passadas de geração para geração. (MATOS & BORELLI, 2012, p. 130).

É bom destacar que além dessas atividades serem passadas de geração para geração no espaço doméstico, também eram ensinadas no Instituto Profissional Orsina da Fonseca em oficinas, como pudemos perceber nas pistas contidas nas fichas de avaliação dos exercícios de bordado e costura. Também foi possível verificar nessas fichas sinais de que destreza, rapidez, repetição e precisão eram competências avaliadas nas alunas pelas profissionais que mediavam tais oficinas.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Apesar de o Instituto Ferreira Viana e o Instituto Profissional Orsina da Fonseca possuírem a preocupação de fornecer, através de suas oficinas, conhecimentos que se desdobravam em possibilidades de mão de obra no mercado de trabalho, as pistas contidas nos documentos analisados me fazem inferir que para os meninos a preparação tinha como objetivo o exercício profissional na esfera social, enquanto que para as meninas a intenção era de fornecer uma formação que possibilitasse o exercício das atividades no espaço privado de suas moradias.

Essa pesquisa teve como recorte temporal os anos de 1923 a 1933, contudo, eu poderia dizer que se tratava de uma pesquisa ocorrida no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, face à similaridade do contexto, ou seja, mais de 50 anos depois ainda havia em muitas escolas do Brasil a preocupação em preparar as mulheres para atuar no espaço privado das suas residências, para que conciliassem as funções profissionais com o ser mãe e dona de casa. Eu fui uma dessas meninas que frequentei a escola pública e tive oficinas de culinária, bordado e corte e costura. Com esses conhecimentos eu poderia, caso quisesse, seguir a profissão de costureira de minha mãe, que também trabalhava em casa.

Refletir sobre o processo de escolarização das mulheres nos anos de 1923 a 1933 no Brasil permite a desinvisibilização de uma história que se mantém silenciada pelo tempo. Essa é a importância da investigação que desenvolvi em meu pós-doutorado, realizado na Universidade Federal Fluminense: dar visibilidade a uma história de formação de meninas e jovens no início do século XX, nos primórdios da República.

## **6 O QUE FIZ NO PÓS-DOCTORADO**

### **6.1 Aula ministrada:**

Ministrei no Programa de Pós-graduação em Educação, conjuntamente com a professora Dr<sup>a</sup> Alessandra Schueler a disciplina “Tópicos Especiais em Diversidade, Desigualdades Sociais e

Educação: História das Mulheres, Gêneros e Sexualidades no Ensino e na Pesquisa em História da Educação”, no segundo semestre de 2018, às sextas-feiras, das 10:00 às 13:00.

6.1.1 Ementa: estudos historiográficos sobre a história das mulheres, gêneros e sexualidades, explorando algumas temáticas e perspectivas teórico-metodológicas abertas para o ensino e a pesquisa em História da Educação no Brasil.

6.1.2 Objetivos:

- a) apresentar um breve balanço historiográfico sobre a história das mulheres, gêneros e sexualidades no Brasil, considerando especialmente a contribuição desses estudos para a problematização e a desnaturalização de categorias e identidades sociais, construídas cultural e historicamente;
- b) investigar os impactos das reflexões teóricas e metodológicas desses estudos no campo educacional, especificamente no que se refere à “emergência dos gêneros” e das sexualidades como objetos de pesquisa dos historiadores da educação, a partir, principalmente, dos anos de 1980;
- c) refletir sobre temáticas, objetos, categorias, fontes e campos de investigação em aberto para a pesquisa em história da educação nas instituições, práticas sociais e processos educacionais;
- d) propiciar o debate sobre a fertilidade da introdução desses problemas de investigação e temáticas nas práticas curriculares e no ensino de História da Educação, nos cursos de formação de professores, de modo a criar condições para contribuir para uma educação mais democrática, horizontal, participativa, inclusiva e não sexista.

6.1.3 Conteúdo programático:

O conteúdo trabalhado no curso foi organizado e distribuído em três unidades programáticas, a saber:

- a) História das Mulheres, Gêneros e História da Educação: balanço da historiografia, perspectivas teórico-metodológicas e fontes.
- b) Gêneros em perspectiva interseccional: algumas leituras teóricas e apresentação de pesquisas.
- c) Sexualidades e História da Educação: historiografia, perspectivas teórico-metodológicas e fontes.

A **metodologia** utilizada privilegiou as aulas expositivas mediadas pelo diálogo e debate de textos, pela análise de pesquisas recentes produzidas, bem como de filmes e vídeos.

## **6.2 Artigos publicados em periódicos:**

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Por uma história de práticas homoeróticas na Casa de São José/Ferreira Viana (1888-1923). *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, p. 314-339, 2020.

CÔRREA, Renan; SEPULVEDA, Denize ; SEPULVEDA, José Antonio; LIMA, Daniel Carvalho de Almeida. A LGBTIfobia presente no interior de uma escola pública em São Gonçalo – RJ. *REVES – Revista de Relações Sociais*, v. 03, p. 148-161, 2020.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Entrevista realizada com o vereador português Antônio Serzedelo, da Junta de Freguesia de Arroios – Lisboa, Portugal. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 5, p. 372-377, 2019.

\_\_\_\_\_. Travestis brasileiras em Portugal: Transmigração e globalização. A indústria do sexo transnacional. *Revista Communitas*, v. 3, p. 321-325, 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 19, p. 868-892, 2019.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. *Periferia* (Duque de Caxias), v. 11, p. 58-80, 2019.

## **6.3 Livros publicados/organizados ou edições:**

SEPULVEDA, Denize; ARAUJO, Ivan Amaro (Org.). *Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia*. Curitiba: CRV, 2018. v. 1. 230p.

## **6.4 Capítulos de livros publicados:**

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio ; SEPULVEDA, Yuri; XAVIER, Marco Antonio; CÔRREA, Renan. Entrelaçando histórias: a heteronormatividade produzindo perseguições, enquadramentos e desqualificações sobre as maneiras de ser e estar no mundo. In: Arthur Vianna Ferreira. (Org.). *Pedagogia social: lugar de reexistência*. Curitiba: CRV, 2019, p. 43-55.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Renan Côrrea. Narrando a experiência da homofobia na escola a partir de um relato autobiográfico. In: Arthur Vianna Ferreira. (Org.). *Dentro ou Fora da Sala de Aula?*. Curitiba: CRV, 2018, p. 61-76.

GARCIA, Alexandra; SEPULVEDA, Denize. Sentidos de currículo e infância e as questões sobre gêneros e sexualidades no cotidiano da escola. In: Heloisa Josiele Santos Carreiro; Maria Teresa Goudard Tavares. (Org.). *Estudos e Pesquisas com o Cotidiano da Educação das Infâncias em Periferias Urbanas*. São Carlos: Pedro & João, 2018, p. 171-186.

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. Conservadorismo, gêneros e sexualidades: temáticas que se entrelaçam nas pesquisas do GESDI e do GEPCEB. In:

SEPULVEDA, Denize; AMARO, Ivam. (Org.). *Gêneros, Sexualidades e Educação na Ordem do Dia*. Curitiba: CRV, 2018, p. 45-61.

BISPO, Joana Nely Marques; SEPULVEDA, Denize. A importância da ludicidade no processo "ensinoaprendizagem" de alunos(as) do 1º ciclo do ensino fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da.. (Org.). *Pesquisas em Processos Formativos e Desigualdades Sociais*. Niterói: InterTexto, 2018, p. 267-273.

SEPULVEDA, Denize; ANTUNES, Marilene. Novas políticas e desafios da formação docente: diálogos da pedagogia e licenciaturas da FFP\UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da.. (Org.). *Pedagogia em Movimento: Experiências compartilhadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: InterTexto, 2018, p. 55-73.

\_\_\_\_\_; SEPULVEDA, José Antonio. Menina que se comporta como menino, menino que se comporta como menina: o que podemos aprender com essas crianças que teimam em ser dissidentes?. In: Alexandro Rodrigues. (Org.). *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes da infância*. Salvador: Devires, 2018, p. 87-102.

### **6.5 Trabalhos completos publicados em anais de congressos:**

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; CÔRREA, Renan; LIMA, Daniel Carvalho de Almeida. Práticas machistas e lesbofóbicas: a influência do pensamento conservador. In: Desfazendo Gêneros, 2019, Recife. *Anais do IV Desfazendo Gênero. Campina Grande*: Realize Editora, 2019, p. 1-12.

CÔRREA, Renan; SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; LIMA, Daniel Carvalho de Almeida. A LGBTIfobia presente no interior de uma escola pública em São Gonçalo. RJ. In: Desfazendo Gênero, 2019, Recife. *Anais IV Desfazendo Gênero*. Campina Grande: Editora Realize, 2019. v. 1. p. 1-11.

PESSOA, Eurídice Hespanhol; SEPULVEDA, Denize. A voz e a luta pelas mulheres em Julia Lopes de Almeida. In: Desfazendo Gêneros, 2019, Recife. *Anais IV Desfazendo Gênero*. Campina Grande: Editora Realize, 2019. v. 1. p. 1-15.

BISPO, Joana Nely Marques ; SEPULVEDA, Denize. A Ludicidade nas práticas educativas: em que o PNAIC contribuiu na Formação de uma Alfabetizadora. In: XI Seminário Regional Sudeste da ANPAE e XI Encontro Regional Sudeste da ANFOPE, 2018, Niterói. *Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências*. Niterói: UFF, 2018. v. 1. p. 196-204.

### **6.6 Apresentações de trabalho**

SEPULVEDA, Denize. *Produção e circulação de materiais didáticos para a educação afetivo-sexual*, 2019, UFRJ. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Precisamos falar sobre LGBTIfobia*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Educação, sexualidade e gênero*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Outra).

\_\_\_\_\_. *História das Mulheres*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Outra).

\_\_\_\_\_. *A religião, a lesbofobia e a gayfobia no cotidiano escolar: A importância da laicidade nas Escolas Públicas*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

\_\_\_\_\_. *Laicidade, ensino religioso e democracia: o combate aos preconceitos nos cotidianos das escolas públicas*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

\_\_\_\_\_. *Educação e Resistência*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Olhares sobre a BNCC: diversidade e currículo*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

PESSOA, Eurídice Hespagnol; SEPULVEDA, Denize. *A voz e a luta pelas mulheres em Julia Lopes de Almeida*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio. *Práticas Machistas e Lesbofóbicas: A influência do pensamento conservador*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

CORREA, Renan; SEPULVEDA, Denize; SEPULVEDA, José Antonio; LIMA, Daniel Carvalho de Almeida. *A LGBTIfobia presente no interior de uma escola pública em São Gonçalo – RJ*, 2019. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

SEPULVEDA, Denize. *Práticas homoeróticas na Casa de São José/Instituto Ferreira Viana (1888 a 1923)*. 2019. (Apresentação de Trabalho/Outra).

ALVES, Maria Tereza Vitória Ferandez; SEPULVEDA, Denize. *O Instituto Profissional Orsina da Fonseca e as relações intrincadas da governamentalidade do corpo social e individual*. 2019. (apresentação de trabalho/seminário).

PESSOA, Eurídice Espanhol; SEPULVEDA, Denize. *Júlia Lopes de Almeida e seu possível engajamento pela emancipação feminina e a análise do texto de sua conferência na Argentina em 1922 como representante da mulher brasileira*, 2019. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

SEPULVEDA, Denize. *Mulher objeto: sexualidade e cultura patriarcal de uma sociedade machista*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *A educação e os desafios da ação docente: construindo novos tempos*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *O pensamento conservador e as diferenças: o olhar do GESDI e do GEPCEB*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

\_\_\_\_\_. *Pistas, indícios e sinais da lesbofobia e da homofobia no cotidiano de uma escola estadual em São Gonçalo*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

\_\_\_\_\_. *Gênero e educação: desafios contemporâneos*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *A implementação da democracia nos cotidianos escolares: o combate a gayfobia e a lesbofobia*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

CÔRREA, Renan; SEPULVEDA, Denize. *Práticas preconceituosas e discriminatórias desenvolvidas contra alunxs lgbtis no cotidiano do Colégios Estadual Walter Orlandini*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Outra).

SEPULVEDA, Denize. *Gênero e Currículo na Educação Básica*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Alexsandro; SCHUELER, Alessandra. *Identidade de gênero e garantia de direito ao uso dos espaços públicos na Universidade*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_; DIP, Andrea ; LEONARDI, Paula; MOURA, Fernanda . *Fundamentalismos e políticas: desafio ao ensino de humanidades*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

\_\_\_\_\_. *A escola democrática e as questões de gêneros*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Seminário Gênero, diversidade e educação em tempos de BNCC e ementa 98*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Gênero e direitos humanos diante dos avanços conservadores*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_. *Tempos conservadores e as questões religiosas e de gêneros na escola*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

\_\_\_\_\_; CORREA, Renan. *Homofobia nas escolas*. 2018. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

## **7 O QUE SE PRETENDE REALIZAR**

Continuar produzindo textos acadêmicos com os resultados obtidos na pesquisa para apresentação em eventos científicos e publicação em periódicos e livros no Brasil e no exterior.

## **8 REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Jane Soares de. A construção da diferença de gênero nas escolas – Aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015.

\_\_\_\_\_. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* Campinas, Autores Associados, 2007.

ALONSO, Angela. De Positivismo e de positivistas: interpretações do positivismo brasileiro. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n.º. 42, p. 109-133, abr./jun., 1996.

ALVES, Teresa Vitória Fernandes. Instituto Profissional Feminino – Orsina da Fonseca – como expressão das relações entre educação e trabalho (1930 – 1940). In: *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e análise social*. Natal: ANPUH, 2013.

BRASIL. Biblioteca de Educação Pública. *Quem quer faz* (2006) Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103\\_06.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0103_06.html). Acesso em: 22 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 4387, de 8 de setembro de 1933*. Criação do Departamento de Educação do Distrito Federal. Art. 44. Mudança de nomenclatura: de IFV para Escola Pré-vocacional Ferreira Viana.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAMARA, Sônia. *Sob a Guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Orientadora: VIDAL, Diana Gonçalves, p.456, tese de doutorado em Educação. USP (Faculdade de Educação), São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Por uma Cruzada Regeneradora: a cidade do Rio de Janeiro como canteiro de ações tutelares e educativas da infância menorizada na década de 1920*". In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). *Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930*. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

DIÓGENES, Douglas Eduardo da Conceição. *A reconstrução histórica da relação trabalho e educação na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana de 1888 até 1933*. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GAZETA DE NOTÍCIAS. 11 de agosto de 1888.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *A Micro-história e outros ensaios: memória e sociedade*. Lisboa: Difel, 1991.

\_\_\_\_\_. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

JORNAL DO COMMERCIO. 18 de abril de 1891.

HABNER, June. *Mulheres da elite: honra e distinção das famílias*. In: PINSKY, Carla Bassanezi & PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: 2012.

LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Mulheres na sala de aula*. In: PRIORE, Mary Del Priore; PINSKY, Carla Bassanezi. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2011.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. *Espaço feminino no mercado produtivo*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.



MELO, Mariana; SILVA, Vânia. Da Casa de São José à Escola Técnica Estadual Ferreira Viana: História e Memória de uma instituição de ensino. In: Patrícia Freitas Barbosa; Isabella aula Gaze. (Org.). *História e Memória da Educação Profissional no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017, v. 1, p. 191-203.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

RIZZINI, Irma. *Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção*. Rio de Janeiro: Editora Universidade Santa Úrsula, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, José Cláudio Sooma. "Acima de qualquer suspeita": disciplina, subversão e processo administrativo no Instituto Profissional João Alfredo/RJ no final dos anos 1910. *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, v. 4, n.2, p. 78-94, abri/jun, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.