



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS

PROFISSIONALIZAÇÃO DA MULHER NA ERA VARGAS
A HISTÓRIA DA ESCOLA PROFISSIONAL NILO PEÇANHA, CAMPOS, RJ (1931 a
1946)

EUZA DE SOUZA SILVA

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
MAIO - 2016**

Euza de Souza Silva

PROFISSIONALIZAÇÃO DA MULHER NA ERA VARGAS
A HISTÓRIA DA ESCOLA PROFISSIONAL NILO PEÇANHA, CAMPOS, RJ (1931 a
1946)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais, na área de concentração: Educação, Política e Cidadania.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martínez

Campos dos Goytacazes - RJ
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
2016

PROFISSIONALIZAÇÃO DA MULHER NA ERA VARGAS
A HISTÓRIA DA ESCOLA PROFISSIONAL NILO PEÇANHA, CAMPOS, RJ (1931 a
1946)

Euza de Souza Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte-Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em políticas sociais.

Aprovada em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Alzira Batalha Alcântara (Doutora em Educação, UFF).
Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá.

Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho (Doutor em Ciência da Religião, UFJF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Prof^a. Dr^a. Renata Maldonado da Silva (Doutora em Educação, UFF)
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro.

Prof^a. Dr^a. Silvia Alicia Martínez (Doutora em Educação, Puc-Rio)
Universidade Estadual do Norte Fluminense - Darcy Ribeiro

*À Grizolides,
minha mãe,
que me amamentou,
enquanto costurava,
a minha eterna gratidão!*

*À Eliza e Gabriel,
meus filhos,
minha inspiração!*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é a minha palavra preferida, e a mais apropriada para este momento da minha vida. E para início de tudo, gratidão a Deus pela existência e por me dar condição de chegar até aqui e viver este momento.

Sou agraciada por ter pessoas maravilhosas em minha vida. Aos meus pais serei sempre grata por todo amor e dedicação que fizeram cercar a minha vida. Agradecimento especial aos meus filhos, Eliza e Gabriel, meus maiores companheiros e incentivadores, mesmo de longe. À toda minha família, irmãos e irmãs, sobrinhos, sobrinhas, (especialmente Mariana, Maria Victória e Emiliana que esperaram ansiosamente a conclusão deste trabalho!!!) meu genro, cunhadas, cunhados que durante esses últimos dois anos me deram apoio e compreenderam a minha ausência. Todos me ajudaram, direta ou indiretamente, perto ou longe, e de inúmeras formas, a acreditar na conclusão deste projeto.

Ao José Emílio, meu companheiro e amigo, sempre presente; sou grata por todo apoio e incentivo, e pelas palavras firmes e ternas de encorajamento.

Aos meus colegas da turma de 2014 do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais – UENF, minha gratidão, em especial à amiga Suelen Ribeiro que esteve presente comigo em todos os momentos, sou grata por toda ajuda que me deu; a Flaviane Ferreira, por toda atenção, carinho e força dessa amizade linda; à Fernanda Luisa, uma amiga recente e tão especial. E a todos os meus amigos; infelizmente não tenho como citar todos os nomes quanto desejo neste espaço, mas deixo o meu profundo agradecimento.

Às minhas colegas de trabalho, da Creche Escola Prof.^a Olga Linhares Correa, que se tornaram minhas companheiras desde 2013, professoras e auxiliares; na pessoa de nossa diretora, Neusa Guedes Moreira, abraço a todas e agradeço todo apoio, incentivo e compreensão que me foram dispensadas nestes anos, especialmente nestes últimos dias.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Alicia Martínez, que me incentivou a dar mais este passo na minha vida acadêmica e me deu seu apoio ao longo desse processo; serei sempre grata por sua paciência!

À banca, representada pela prof.^a Alzira Batalha Alcântara, ao prof.^o Leandro Garcia Pinho e a prof.^a Renata Maldonado, pelo carinho e disposição em dialogar e refletir junto comigo um tema tão rico e instigante.

Agradeço ainda à UENF e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, pela oportunidade e acesso a mim concedidos, e à CAPES pelo apoio financeiro. Um estudo gratuito e de excelência, acompanhado de uma bolsa de estudos, foi de extrema importância para este desenvolvimento.

[...] o passado não está 'atrás' ou longe de nós; ele está junto, 'dentro', e paradoxalmente, próximo a nós, justamente por ter passado. Ele deixa marca, imagens e sons, enfim deixa uma herança que não pode e nem deve ser esquecida”.

(Angela de Castro Gomes, 2013).

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal compreender a cultura escolar da Escola profissional/industrial Nilo Peçanha, no município de Campos, interior do Estado do Rio de Janeiro no período de 1931 a 1946, relativo à segunda gestão administrativa da Escola a cargo de Isaura Lucas, dentro do contexto político e histórico da denominada Era Vargas. Trata-se de uma escola estadual, extinta, que funcionou por quase cinquenta anos ministrando formação profissional a meninas das classes populares. Com extenso currículo de quatro anos, composto por disciplinas acadêmicas (teóricas e práticas) e oficinas de trabalhos manuais, as alunas eram preparadas para as “artes domésticas” e profissionais. Por meio de um estudo documental e histórico sobre a profissionalização feminina e o papel da mulher naquela sociedade, a metodologia foi construída a partir da documentação do arquivo escolar, sem furtar-se de analisar outros documentos e estudos relativos aos contextos políticos e educacionais, bem como as concepções sociais que serviram de suporte à política educacional pensada para a educação feminina. Além de penetrar no cotidiano da instituição e das práticas educativas, no estudo chega-se à conclusão de que a Escola contribuiu para o acesso feminino à escolarização e ao trabalho dentro e fora do lar, o que serviu de certa forma para sua emancipação, a despeito dos conflitos e limites impostos por um campo – o laboral - ainda majoritariamente masculino.

Palavras –chaves: Educação feminina. Cultura escolar. História das mulheres.

ABSTRACT

This research mainly aims at comprehending the scholarly culture of the school Escola Profissional/Industrial Nilo Peçanha, in the municipality of Campos, countryside of the state of Rio de Janeiro between 1931 and 1946, which was the second administrative management, in which Isaura Lucas was in charge, within the political context of Vargas' government, the so-called "Era Vargas". The school concerned was a state school, which has been extinct, and functioned for fifty years teaching continuing professional education to females of the working classes. For four years, the students had an extensive syllabus composed by academic courses and received training on the "domestic arts" and professional fields as well. Through a documented and historical study about the professionalizing of females and the role of women in that society, the methodology was built with a basis on the official school transcript, not to mention the analysis of other documents and studies related to the political and educational contexts, as well as the ones on the social conceptions which supported the educational politics thought out for the education of females. Besides penetrating the day-to-day life of the institution and their educational practices, in this study, we reach the conclusion that the school contributed to the access of women to the school environment and to the labor market both inside and outside of the household. This fact gave way to women's emancipation, in spite of the conflicts and limitations imposed by one of the spheres – the professional one – still overwhelmingly masculine.

Keywords:Female education. School culture. History of women.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -Prédio da Escola profissional Nilo Peçanha.....	77
Fotografia 2 - Jornal A Esquerda: nomeação da professora Isaura Lucas dos Santos Cruz como diretora da Escola profissional Nilo Peçanha.....	81
Fotografia 3 - Turma de alunas da EPNP numa aula de cultura física no ano de 1941	81
Fotografia 4 - Comemoração do aniversário do interventor, comandante Ernani do Amaral Peixoto, em 1944, com a presença do corpo docente, administrativo e convidados.....	87
Fotografia 5 - Oficina de flores em 1942	98
Fotografia 6 - Foto tirada na frente da Escola profissional Nilo Peçanha, em 1933.....	106
Fotografia 7 - Anúncio da conferência de educação no jornal O Diário de Notícias.....	107
Fotografia 8 - Reportagem do jornal A Noite sobre a viagem das alunas da EPNP	109
Fotografia 9 - Horta da Vitória em 1943	114
Fotografia 10 - Dia da Raça, em 05 de setembro de 1941.....	117
Fotografia 11 - Desfile cívico em 1945	118
Fotografia 12 - Reportagem do jornal A Gazeta de Notícias, em 1939, sobre a visita de Oscar Dardeau na Escola profissional Nilo Peçanha.....	120
Fotografia 13 - Momento da inauguração da exposição anual em dezembro de 1942.	121
Fotografia 14 - Exposição dos trabalhos manuais do curso noturno em 1944.....	123
Fotografia 15 - Exposição dos trabalhos da oficina de artes aplicadas – 1946.	123
Fotografia 16 - Exposição da oficina de chapéus, s./d.	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do curso geral	94
Quadro 2- Cursos ofertados na EPNP, em 1929, de acordo com o regulamento do ensino profissional do Estado do Rio de Janeiro	95
Quadro 3 - Síntese dos cursos de aproveitamento, especial e noturno.....	96
Quadro 4 - Estrutura do curso geral em 1936 com a reforma do ensino profissional feminino	97
Quadro 5 - Cursos ofertados pela Escola profissional Nilo Peçanha 1938	99
Quadro 6 - Estrutura do ensino industrial em 1943 – 4 anos	101
Quadro 7 - Cursos ofertados pela Escola profissional Nilo Peçanha em 1943	101
Quadro 8 - A Produção de trabalhos manuais do período estudado.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I: MULHER, EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E PROFISSÃO.....	17
1.1 A representação feminina na sociedade republicana e no lar	17
1.2 Educação e Trabalho Feminino	25
1.3 Na capital da República: educação, movimento renovador e questões pertinentes...32	
1.4 No Estado do Rio de Janeiro: políticas e avanços na educação profissional feminina	40
CAPÍTULO II: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
2.1 O documento como elemento estrutural da pesquisa.....	55
2.2 No Arquivo escolar	59
2.3 História das mulheres – Estudos feministas – Estudos de gênero	63
2.4 Quanto à Cultura escolar.....	70
CAPÍTULO III: NO TEMPO DA ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA.....	76
3.1 Os sujeitos escolares	80
3.1.1 A Diretora Isaura Lucas	80
3.1.2 As professoras	83
3.1.3 As alunas	89
3.2 Saberes e práticas	94
3.2.1 Currículo teórico e oficinas de trabalhos manuais: O curso geral.....	94
3.2.2 Tempo de mudar: as novidades do curso geral	97
3.2.3 Tempo de mudanças e novos problemas: a equiparação com as Escolas profissionais federais	100
3.3 Atividades educativas, extra-curriculares e sociais	104
3.3.1 A Conferência Regional de 1933	104
3.3.2 Uma excursão pedagógica à capital federal	108
3.3.3 O círculo de pais e professores.....	110
3.3.4 A biblioteca da Escola profissional.....	111
3.3.5 O Jornal das alunas.....	112
3.3.6 O centro cívico “Getúlio Vargas Filho”	112
3.3.7 A Horta da Vitória.....	113
3.3.8 Comemorações cívicas	114
3.3.9 As artes domésticas	118
3.3.10 As exposições de trabalhos manuais	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
BIBLIOGRAFIA	133

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2012 o Colégio Estadual Nilo Peçanha abriu as suas portas para a pesquisa histórica, para a investigação e futura popularização do seu passado. Nem todos que passam pela estreita rua, que atualmente se chama Lacerda Sobrinho, no centro da cidade de Campos dos Goytacazes, sabem a história de sua origem, e outros nem sequer cogitam que ali já funcionou uma escola de profissionalização feminina por quase 50 anos.

Este trabalho pretende contar parte da história da Escola profissional Nilo Peçanha (EPNP) e juntamente discutir questões de relevância que tratam diretamente da mulher, de sua profissionalização, além de buscar o entendimento da política educacional especificamente criada para a educação da mulher nesta época.

Um tema tão instigante como os estudos feministas, remete sempre a questionamentos atuais, e outros questionamentos do passado são revisitados. Do ponto de vista de seu papel social, no lar e no espaço público, sua educação e consequente emancipação pelo trabalho, fazem desta incursão no passado, através da história de uma instituição, uma discussão do presente, com vistas a uma reflexão sobre mudanças e permanências.

A intenção é que este trabalho também sirva de referência para outras pesquisas. É um grande desafio escrever um texto, dando-lhe todos os contornos formais, organizá-lo em partes para facilitar a leitura e considerar que está concluído. Enquanto se pensa na análise, o dia a dia do estudo, até se imagina a possibilidade de dar conta e elucidar todas as questões ou ao menos esgotar as maiores expectativas em torno delas.

Mas o ato da escrita desmistifica aquela pretensão, de querer explorar ao máximo o objeto quando chega o tempo em que é preciso concluir, mesmo com persistentes interrogações. Conforme caminhava a pesquisa, muito me angustiava a sensação de que era preciso estudar mais, tão vasta se tornava a lista de possibilidades de investigação, a complexidade dos contextos, as novas perguntas que emergiam, aliadas à difícil decisão sobre o que selecionar para não se estender demais, e a preocupação ou o perigo de deixar de lado aspectos relevantes.

A Escola Profissional Nilo Peçanha nasceu de um projeto educacional que levou cerca de quatro anos para ser concretizado, dadas as circunstâncias políticas no governo estadual, a partir do decreto de sua criação até a sua instalação. Desde 1919, o então presidente do

Estado do Rio, Nilo Peçanha, instituiu por meio do decreto 1723 de 29 de dezembro, a criação de quatro escolas profissionais, sendo duas masculinas e duas femininas.

Tendo adotado o nome de Ginásio Industrial Nilo Peçanha¹, pelo decreto nº 50.492, de 25/04/1961 a instituição foi oficialmente extinta em 1971, passando a receber alunos do sexo masculino, por meio da Lei de reforma do ensino de primeiro e segundo Grau, nº 5692/71, que reorganizou o antigo secundário em ensino de primeiro e segundo grau. Ocorreram, posteriormente, outras mudanças no nome da escola até chegar ao nome atual Colégio Estadual Nilo Peçanha (CENP).

A história da EPNP tem sido estudada por um grupo de pesquisadoras, liderado pela professora Dr^a Silvia Martínez, também, orientadora deste trabalho, que inclui alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia e também do Programa de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense, UENF. Toda a trajetória da instituição já tem sido investigada, desde o início de seu funcionamento, em 1923, até sua extinção em 1971².

Este trabalho se dedicou investigar o período entre os anos de 1931 e 1946 desta história, quando a Escola era administrada pela prof^a. Isaura Lucas dos Santos Cruz e sua equipe administrativa.

É igualmente necessário frisar que esta pesquisa está vinculada a um grupo de pesquisas que contemplam as Instituições de tradição e memória no município de Campos dos Goytacazes, pesquisas que se inserem na área da História da Educação do Estado do Rio de Janeiro e também na História das Instituições Escolares.

Neste contexto de pesquisas já foram estudadas em Campos (RJ), as Escolas: Liceu de Humanidades, Escola Normal e Escola profissional Nilo Peçanha, objeto desta pesquisa, estudada a cerca de 5 anos.

¹Sobre essa fase da instituição ver BRÊTTAS, 2016.

²No bojo da pesquisa sobre a Escola profissional Feminina Nilo Peçanha, financiada pela FAPERJ (APQ1) e CNPq (Edital Universal), coordenadas por Silvia Alicia Martínez, os trabalhos desenvolvidos até o momento foram: REIS, F. A. R. **O Ensino Profissionalizante (feminino) no Brasil: uma análise da Escola profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930)**. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais CCH/UENF, abril de 2013. SILVA, E. S. **De Escola profissional à Escola Industrial Nilo Peçanha Educação da Mulher em Campos, RJ: (1931-1946)**. Monografia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, abril de 2013. SILVA, D. G. **A Dupla missão formativa da Escola Industrial Feminina Nilo Peçanha (1947-1956): Entre o lar e o ofício**. Monografia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, março de 2015. BRÊTTAS, R. S. M. **De Escola Industrial a Ginásio Industrial Nilo Peçanha: anos finais de uma Escola profissional Feminina**. Monografia: Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, janeiro de 2016.

Para organizar a pesquisa histórica da Escola profissional Nilo Peçanha, começada no ano de 2012, ficou estabelecido que a divisão dos períodos para o estudo da Escola, desde a sua criação até a extinção, seria demarcada pelas gestões administrativas da Escola. Ao tomar tal decisão, verificou-se que as trocas de diretoras na instituição coincidiam geralmente com as mudanças na gestão pública, no contexto político nacional, conforme verificaremos na presente proposta.

Na investigação são focados os contextos e constructos sociais que serviram de suporte à política educacional pensada para a educação profissional feminina, com base na qual a escola fora criada. Fica evidente que se tratava de uma política educacional distinta, formatada para introduzir mudanças nas relações sociais e trabalhistas, cujo foco principal era a participação feminina, num espaço dominado pelos homens.

Nesse sentido, a fim de entender a proposta desta política educacional para o público feminino, foi necessário traçar historicamente o desenvolvimento de outros temas/assuntos importantes que incidem sobre a problemática central deste trabalho e que didaticamente contribuem para o entendimento da história.

O período compreendido atravessa o período da denominada Era Vargas, um dos tempos mais inquietantes e produtivos da história brasileira, marcando toda a administração de Vargas, desde o início do Governo Provisório ao fim do Estado Novo, o regime ditatorial³. A Era Vargas foi um tempo de acontecimentos, de debates, de criações, inovações inspiradas no crescimento econômico pelo qual o país passou, um tempo de crescente industrialização, que mudou definitivamente os rumos do Brasil.

Assim, no primeiro capítulo apresento os temas que perpassam a educação feminina a fim de contextualizar a discussão no marco dos principais debates do período, buscando explicar o que o governo estadual pretendia com a criação de escolas profissionais femininas.

No segundo capítulo tratei da metodologia utilizada para a análise do tema. Neste estudo lançamos mão da História das mulheres, como categoria de análise, tendo a mulher como sujeito histórico, julgando que o tema solicita este aporte quando se pretende dar a este estudo um tratamento científico.

Esta ferramenta de análise também ajuda a desvendar a intencionalidade mantida nas políticas educacionais, nos documentos oficiais que regularam este ensino na utilização dos

³ Segundo Fausto (2013) a Era Vargas pode ser dividida em Governo Provisório (1930-1934), Governo Constitucional (1934-1937) e Estado Novo ou Ditadura do Estado (1937-1945).

estudos de gênero. Além do que, ao discorrer sobre este tema, abre-se um espaço que não pode ser ignorado, no contexto social, que evoca o estudo do universo feminino, como forma de compreender as motivações das mulheres envolvidas nesta profissionalização.

O estudo sobre gênero se aplica ainda e especialmente porque a política educacional pensada para a formação profissional feminina traz um forte apelo a uma educação planejada para o público feminino, em destaque para a mulher não elitizada, cuja finalidade visava o bem-estar da família, a educação dos filhos, como os futuros cidadãos patriotas.

Além disso, na construção teórico-metodológica deste trabalho contamos com o conceito da cultura escolar para desenvolver a sua narrativa e análise histórica.

Temos ainda no campo econômico uma importante discussão em virtude do momento nacional da industrialização no qual funcionou a instituição em estudo. Na plataforma do governo considera-se a participação feminina para alavancar o progresso nacional e como mola propulsora do desenvolvimento, por meio da educação, cuja bandeira já se propagava desde a década de 1920.

Por fim, culminando este trabalho dissertativo, apresentamos no terceiro e último capítulo a EPNP, nestes dezesseis anos de história, numa exposição contextualizada, em consonância com os pontos destacados e trabalhados nos capítulos anteriores.

Esta pesquisa, no âmbito da história regional, por privilegiar este espaço, nos dirige ao principal objetivo, de fazer um estudo da Escola profissional Nilo Peçanha buscando compreender o seu cotidiano escolar, tendo por foco analítico a cultura escolar e as concepções do ensino profissional feminino na Era Vargas.

Já como objetivos específicos, nos propomos a estudar a representação feminina na sociedade sob a análise da História das mulheres; estudar o contexto educacional no Distrito Federal, destacando o movimento renovação da educação e a educação feminina no projeto de nação do Estado Novo; conhecer as políticas públicas educacionais no âmbito estadual, por meio de documentos que regularam/reformaram o ensino profissional feminino, analisar o período da industrialização, do início da década de 1930, como elemento transformador da educação feminina, e sobretudo, aprofundar o estudo da Cultura escolar da Escola profissional Nilo Peçanha.

A questão orientadora da discussão foi entender como a Escola trabalhou pela formação profissional feminina em tempos de profunda distinção do gênero (contenção das

mulheres) e de desenvolvimento econômico, que favorecia a participação da mão de obra feminina no mercado de trabalho.

Como aspectos de relevância para a realização do estudo, consideramos a pesquisa uma importante contribuição para a compreensão de espaços de educação das mulheres no início do século XX, ainda pouco exploradas, no contexto estadual. No âmbito regional, pretendemos tirar do anonimato a história da Escola, das professoras e de suas alunas.

No âmbito da História da Educação Brasileira, esta proposta contribui em apoio à pesquisa sobre a profissionalização feminina e à História das Instituições Escolares. Do ponto de vista da documentação, contribui para a valorização do arquivo escolar como fonte de pesquisas, além de colaborar no estímulo à sua preservação.

CAPÍTULO I: MULHER, EDUCAÇÃO, INSTRUÇÃO E PROFISSÃO

Uma instituição pública estadual para o preparo profissional de meninas pobres, foi a imagem que surgiu logo no primeiro contato como arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha, objeto desta pesquisa. Apresentamos a Escola profissional Nilo Peçanha, uma instituição profissional feminina, criada pela iniciativa pública estadual, destinada a profissionalizar meninas pobres da cidade de Campos (RJ) e da região norte do Estado do Rio.

Para a abertura desta investigação, pretendemos inicialmente discutir questões fundamentais que construíram historicamente o berço deste perfil de escola, uma preparação ao longo do tempo, fragmentada em diversos contextos, para compreensão de como a política da educação profissional feminina foi gestada. Assim, a discussão irá privilegiar a representação feminina na sociedade, na relação familiar, e no seu trabalho, este último, ponto central discutido pela educação profissional focalizada neste trabalho.

Abordamos um domínio pouco explorado dentro da História da Educação Brasileira. Este é exatamente o caso desta pesquisa, que trata da investigação de um objeto novo, considerando a trajetória da História da Educação do Estado do Rio de Janeiro, que é a Educação profissional feminina.

1.1 A representação feminina na sociedade republicana e no lar

É certo que vemos com admiração as conquistas da emancipação feminina, especialmente se comparar um passado tão distante com os dias atuais; entretanto, não será tão assustador se ao mesmo tempo avaliarmos os contextos do passado e do presente, já que veremos que, na essência, pouca coisa mudou.

Para abrir esta reflexão utilizamos as palavras de Elza Nadai (1991, p. 5-6) ao dizer que

A mulher contemporânea, visivelmente, ocupa todos os espaços públicos, antes lhes negados. Ela está nas ruas, nos supermercados, nos balcões das lojas, na direção de empresas, nas universidades, nas Assembleias Legislativas administrações de algumas de nossas cidades e nas direções dos automóveis. Nesse processo não só é encontrada a mulher trabalhadora mas também a mulher burguesa, o que poderia denotar, à primeira vista, uma

democratização não só das relações sociais, mas também das de gênero. Entretanto, ultrapassando o nível das aparências, perseguido o lado mais profundo dessa situação, o que se evidencia é a permanência de fortes traços de um tratamento ainda desigual e discriminatório em relação à mulher.

Este trabalho é constituído da investigação de uma instituição feminina, por este motivo busca apoio teórico no campo da História das mulheres, visto que são elas o seu principal foco, posicionando-as como sujeito e objeto histórico.

Um campo de estudo que é marcadamente político e contemporâneo, de onde emergem os Estudos feministas, portanto não se trata de um campo teórico estável e sólido; ele possui um caráter de instabilidade e de constante construção, uma vez que a sua proposta envolve um auto questionamento, além da superação de paradigmas científicos (LOURO, 1997).

As discussões acerca do comportamento feminino, na sociedade brasileira da década de 1930, uma sociedade em fase de plena modernização, localiza-se em um confronto entre um estilo de comportamento construído e socialmente legitimado desde o século XIX, e o momento da efervescência dos novos pensamentos e valores sociais.

Os pilares de uma sociedade tradicional, rompendo com o modelo patriarcal de família, iam sendo confrontados diante dos prenúncios de modernidade, especialmente na capital da República, a cidade de Rio de Janeiro, que lutava para se modernizar e se igualar às cidades europeias, como Paris⁴.

No início do século XX estavam definidos os papéis do homem e da mulher, a esfera da vida do homem era a pública e a da mulher era a privada, no recôndito de seu lar, longe dos olhares dos homens de fora:

A imagem de mãe, esposa e dona de casa como a principal e mais importante função da mulher correspondia àquilo que era pregado pela Igreja, ensinado por médicos e juristas, legitimado pelo Estado e divulgado pela imprensa. (MALUF; MOTT, 1998, p. 374).

⁴ A cidade do Rio de Janeiro tornou-se espaço privilegiado para esta reflexão não apenas por ser a Capital da República mas por ser um grande centro e a sua proximidade geográfica com o estado do Rio, onde se encontra o município que abriga a Escola profissional Nilo Peçanha, Campos dos Goitacazes (RJ).

No ambiente do lar, o homem, de uma maneira geral, lidava com a mulher da maneira como julgasse conveniente, assumia-se como autoridade máxima, e mesmo o uso da violência se justificava como punição, no caso de desobediência por parte da esposa.

Ser esposa e mãe era uma identidade social imposta à mulher e o seu dever era o de viver sempre com o intuito de “*harmonizar as relações da vida conjugal.*” (Idem).

Num passado ainda mais remoto, entre os séculos XVII e XVIII, a imagem da mulher já tinha sido associada à maldade, lascívia e impureza. Algumas análises tradicionais enquadravam as mulheres nas polaridades do tipo santas x demônios; donas de casa x prostitutas; porque não se enxergavam as dinâmicas sociais que permeavam os dois polos (FONSECA, 2000).

Os historiadores positivistas, no final do século XIX, dedicavam-se a estudos que privilegiavam espaços predominantemente masculinos, se interessavam pela História política e pelo domínio público (SOIHET, 1997). As concepções positivistas sobre a mulher adotavam modelos de domesticidade e renúncia que marcaram a vida social feminina, desvalorizando suas atribuições. As qualidades femininas destacavam o seu lado religioso, chegando-se a compará-las às santas da religião católica (ALMEIDA, 1998).

A presença feminina deveria exalar beleza e bondade, características que marcaram a vida e a conduta feminina, atributos inculcados pela igreja e pelo positivismo. A professora Jane Soares de Almeida em seu livro *Mulher: a paixão pelo possível* discutiu pontos que contribuíram na representação desta imagem feminina que marcou a sua profissionalização.

[...] o sexo feminino aglutinava atributos de pureza, doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo, entre outros que colocavam as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social. (ALMEIDA, 1998, p. 17).

Em seu estudo História das mulheres, Rachel Soihet (1997) discute a questão da marginalização da mulher nos estudos históricos tradicionais, buscando entender a que se deve a sua ausência dos grandes movimentos históricos. Com base nos argumentos de historiadores como Mary Nash, J.M.Hexter e Simone de Beauvoir, explica que esta ausência “se deve ao fato de elas (as mulheres) não terem participado dos grandes acontecimentos políticos e sociais” e ainda, porque a mulher vive em “função do outro”, referindo-se ao argumento de Simone de Beauvoir (SOIHET, 2007, p. 278).

Assim, na virada do século XX, na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro, um sentimento de perda de referências, em face das transformações sociais vivenciadas e que ainda estavam em processo de superação da realidade social e política, deixadas pela escravidão e pelo regime monárquico.

Transformações trazidas pelo movimento de migrações internas e da urbanização, repercutiram nas condições de vida da população da cidade, deixando no ar um clima de indefinições e incertezas. O “*encilhamento*”, conhecido como um movimento de reorganização da elite, em razão das perdas de grandes fortunas com a abolição e o rápido enriquecimento de novos grupos que passaram a compor uma nova elite, estava dentro das principais causas dessa desorganização social (MAGALDI, 2007, p. 36).

A esta altura, a Capital da República precisou de uma nova estrutura urbana, uma reordenação do espaço público, com a demolição de antigos cortiços e abertura de grandes avenidas, como a avenida Central. O projeto modernizador (cópia do modelo europeu francês) alterou não apenas a arquitetura, mas os hábitos, os valores e comportamento da população. Tudo isso afetava diretamente a vida da mulher (MAGALDI, 2007).

Um texto corriqueiro, publicado pela Revista Feminina em 1920, descreve a imagem do lar ideal que se devia manter a todo custo, colocando todo peso da responsabilidade desta manutenção sobre a mulher.

O homem, com as preocupações da vida, com a luta pela existência, qual um novo Hércules que deve fazer uso de sua força, do seu vigor para destruir os obstáculos que lhes embargam o passo, precisa, no entanto nos momentos de cansaço e de desalento dos encantos da voz suave e carinhosa, das carícias das mãos brancas, do sorriso, dos olhos claros e do refrigério dos lábios vermelhos. E ao chegar ao lar, depois de um dia de trabalhos, descansar no peito amigo de sua companheira que só por ele vive. A mulher, a sua eterna aliada, vinda ao mundo só para fazer a sua existência mais suave, flor do jardim da vida e jardim perene no lar, perfumando-o com a sua fragrância e bondade (REVISTA FEMININA, 1920 apud MALUF; MOTT, 1998, p.420).

A distinção dos papéis atribuídos ao homem e a mulher, especialmente dentro do matrimônio já estava cristalizada, e a partir deles foram sendo construídos socialmente códigos de valores morais e sociais; o desempenho assumiu o lugar central e, assim, regras, normas, papéis e funções foram transformados em mercadorias para o consumo.

Essa cultura da forma de tratamento fora trazida de Portugal para a Colônia e era formada de muitos ensinamentos acerca da mulher, da pouca ou nenhuma consideração para com o sexo feminino, em todos os aspectos sociais, imperando, em todos eles, a noção de desvalorização absoluta diante do homem.

Um versinho que era comumente citado nos lares no Brasil e em Portugal, dizia: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada” (RIBEIRO, 2003, p. 229)⁵.

Analisando a aparente passividade feminina, Soihet (1997) fala sobre a necessidade de visualizar toda a complexidade de sua atuação, buscando ampliar as concepções habituais de poder, o que envolve necessariamente a revisão dos recursos metodológicos e ampliação dos campos de investigação. Neste aspecto, Soihet (1997) cita a emergência da mulher rebelde, e a descreve como: “Viva e ativa, sempre tramando, imaginando mil astúcias para burlar as proibições, a fim de atingir os seus propósitos” (p. 278).

Tomamos o caso de Ercília Nogueira Cobra, por exemplo, uma professora que, em 1924 e sem usar pseudônimo, se pronunciou em defesa da libertação feminina, denunciando, de forma corajosa, os abusos sofridos pela mulher. Na década de 1930, deixou de ser professora e transformou-se em dona de Casa de Mulheres com o apelido de *Suzy*. Uma história que chamou a atenção da sociedade, dentro de um contexto cheio de limites para o sexo feminino, denunciando um descontentamento que crescia (MALUF; MOTT, 1998).

Neste ponto, a propósito da organização familiar brasileira, e da idealização do casamento, é necessário ponderar que nem todas as mulheres casavam-se, se quisermos levar em conta a questão conceitual do casamento e o uso do termo “família”. Já que “a pluralidade de organização e a própria representatividade do casamento, ao que tudo indica, era uma opção para apenas uma parcela da população”(FONSECA, 2000, p. 512).

Ainda no início do século XX, uma representante feminista se dispôs em defesa dos assuntos de interesse da mulher: Bertha Lutz⁶. Em 1919, com um grupo de companheiras, fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que posteriormente, em 09 de agosto de 1922, transformou-se em Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF).

⁵ Recitado por Luis Edmundo, escritor e jornalista brasileiro (1880 a 1961) em “A Corte do Rio de Janeiro”.

⁶ Brasileira, filha de Adolpho Lutz, bióloga formada pela Universidade de Sorbonne, na França; líder do movimento feminista brasileiro, fundadora da FBPF em 1922, com sucessos na conquista de direitos para a mulher (1894 a 1976).

A FBPF possuía um estatuto, construído com a ajuda da líder feminista americana Carrie Chapman, e em seus objetivos visava “coordenar e orientar os esforços da mulher no sentido de elevar-lhe o nível da cultura e tornar-lhe mais eficiente a atividade social, quer na vida doméstica quer na vida pública, intelectual e política” (SOIHET, 2000, p. 101).

A preocupação com a educação e a instrução da mulher foi estabelecida logo no início, no primeiro dos objetivos, além do estímulo ao trabalho e ao exercício dos direitos políticos, pelos demais objetivos.

Já na década de 1930, intensificaram-se as manifestações pela libertação feminina. Diante do novo quadro político, a FBPF realizou o 2º Congresso Internacional Feminino, em junho de 1931. Após o Congresso, foram encaminhadas as questões discutidas no Congresso ao chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas, com destaque para a reivindicação “quanto aos direitos de votar e serem votadas, de influírem na vida pública do país em condição de igualdade para ambos os sexos” (SOIHET, 2000, p. 104).

Neste período de intensas reflexões em torno da condição feminina, temos no contexto da cidade de Campos (RJ) uma professora militante do movimento feminista, a professora Antônia Ribeiro de Castro Lopes, aluna e professora da Escola Normal de Campos, chegou a uma posição privilegiada no quadro de educadores da cidade por seu grande desejo por conhecimento. Pertencia a uma família tradicional campista, e passou por grandes perdas, que causaram fortes mudanças em sua vida; narrou sua autobiografia no texto *Resumo de minha vida funcional*.

O pioneirismo de Antônia Ribeiro de Castro Lopes não se restringiu ao campo educacional. Como outras mulheres de sua geração, teve participação no movimento feminista. Fundou e presidiu a Federação Campista para o Progresso Feminino (FCPF), filiada a Federação Brasileira para o Progresso Feminino, liderada por Bertha Lutz. (MIGNOT; MARTÍNEZ, 2002, p. 93).

Neste contexto, uma das maiores conquistas do movimento feminista foi o sufrágio, movimento que estendia às mulheres o direito ao voto; reconhecido como a primeira “onda” do feminismo, não deixando de incluir outras reivindicações mais ligadas aos interesses das mulheres brancas e de classe média (LOURO, 1997, p. 15).

Como autoridade máxima na casa o homem era visto, mas a responsável pelos filhos era de fato a mulher. Com o uso de seus dotes passou a gerar renda e ter uma dupla jornada de

trabalho, e em pouco tempo, em muitos lares, tornou-se a única provedora e responsável, considerando que a presença do pai não era uma realidade em todas as famílias.

A profissionalização como fruto da instrução era vista como uma necessidade, admitindo, ainda de forma tímida, quase sempre a título de complementaridade, concluindo que o trabalho do homem não era suficiente para proporcionar as comodidades necessárias. Por outro lado, outras mulheres, manifestavam o desejo pelo trabalho para atingirem uma posição mais igual à do homem, em seus relacionamentos, pois buscavam:

Uma posição simétrica no relacionamento com os homens, tornando-se dignas, capazes de uma escolha livre, o que as levaria a desprezar as “ondulações pueris de que ainda se mostram ávidas”; não tendo que enfrentar dúvidas quanto a sua fidelidade porque “acabar-se-á a necessidade de fingir e transigir com a artimanha masculina; e só então poderá se assentar ao lado do homem como sua companheira e jamais como sua serva [...]”. (BERNARDES, 1989 apud SOIHET, 2000, p. 98, aspas do autor).

A vida da mulher, circunscrita ao lar, aos poucos adquiria novos contornos, porque se abria para uma nova sociabilidade. A valorização dos salões das casas de elite, os teatros, o aumento do consumo, ampliavam o universo feminino. Surgiam outros interesses para a mulher, mas também novos problemas, já que a vida “mundana” interferia no principal papel feminino: o de esposa e mãe de família⁷.

Dessa forma, os conceitos difundidos pelo feminismo, nos grandes centros, e em especial na capital da República, que pregavam a emancipação feminina, de participação política e econômica, mexiam com o modelo feminino tradicional, que ainda buscava preservar, estrategicamente, o universo da casa como missão feminina por excelência.

A área médica também identificava questões preocupantes diante das mudanças na vida da mulher, defendendo a incapacidade feminina de suportar tais embates devido a sua condição biológica ser mais frágil. Novas doenças sociais preocupavam a ciência, que via como cura, a higiene da família, tornava-se foco principal de intervenção terapêutica e a mulher tornava-se objeto de extensas teorizações e de tratamentos orientados pela ciência médica (MAGALDI, 2007).

A medida que cresciam as discussões e enfrentamentos pela libertação feminina, as militantes mais ativas assumiam conscientemente o peso que isso lhes acarretava e registrava

⁷ “*Mundana*” numa referência às atividades e as relações que a mulher começava a desenvolver fora do ambiente privado do lar (MAGALDI, 2007).

em depoimentos que “a mulher que estuda, que pensa, ...é objeto de críticas e censuras à sua própria dignidade, e faz parte das distrações, dos cafés e dos bilhares [...]”, e Soihet (2000) reitera:

Doenças, comportamentos aberrantes, esterilidade, degeneração racial eram alguns dos perigos decorrentes da inversão desse princípio, inclusive porque, do desenvolvimento do cérebro feminino resultava a atrofia do útero. (LOMBROSO; FERRERO, 1896 apud SOIHET, 2000, p. 98).

Preocupados com a repercussão das ideias feministas, homens e mulheres, políticos e profissionais liberais, buscavam novas medidas como forma de orientação e controle, receosos de ver abalar-se o padrão de comportamento esperado, especialmente os comportamentos individuais femininos.

No bojo desta problemática social surgiu a publicação, por exemplo, dos manuais de Júlia Lopes de Almeida, como uma medida para remediar tal situação. A escritora se destacou na sociedade literária, já na década de 1910, e escrevia livros para o público feminino, os quais foram chamados de “Manuais” devido ao seu estilo literário.

Ana Maria Magaldi (2007) estudou as obras da escritora Julia Lopes⁸. Os manuais educativos desta escritora são obras pedagógicas que perduraram por décadas. A proposta era educar as mulheres “com vistas a capacitá-las como educadoras dos filhos e da família”. Foi um projeto que aos poucos conquistou o público feminino, dada a desvalorização que tinha a educação feminina na época.

A escritora Julia Lopes de Almeida (1906) vivenciou todo esse clima de inquietação:

Nestas horas vertiginosas e perturbadoras, reconheço todos os meus sonhos e desejos antigos, roçando por mim as suas asas com tanto arrojo abertas e tão cedo enfraquecidas [...]. (ALMEIDA, 1906apud MAGALDI, 2007, p. 37).

Este público feminino conquistado pela autora era um público letrado, predominantemente constituído das mulheres da elite e das classes médias, e era também alcançado pelos ideais do movimento feminista liderado por Bertha Lutz, entre as décadas de 1920 e 1930, com o discurso em favor da conquista do acesso das mulheres à cidadania plena.

⁸ Júlia Lopes escreveu o “*Livro das Noivas*” (1896), que fora destinado às jovens que se encaminhavam para o casamento e possuía o formato de manual com uma linguagem imperativa nas suas lições; depois escreveu “*O Livro das Donas e Donzelas*”, de 1906, dedicado às mulheres mais experientes, as quais ela chama de “amigas”.

Em que pesem as reivindicações e conquistas, como foi o direito ao voto feminino, em 1932, ainda se percebia a forte resistência às mudanças nos papéis de gênero.

A adoção da Mulher, como sujeito histórico, é uma proposta que vai além de contar a história de uma instituição ou mesmo das ideias feministas que lhe dão visibilidade pelo uso da opressão sexista.

A intenção é uma identificação com o rompimento com o pensamento dicotômico e polarizado, como o feminino em oposição ao masculino e assim, razão x sentimento, teoria x prática, público x privado, etc. Como “não há poder sem liberdade e sem potencial de revolta” citando Foucault (1987, p. 29), Louro (1997) fala da tendência simplista e reducionista que envolve os estudos feministas, e que precisam ser discutidos.

Os sujeitos que compõem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante e mulher dominada. (LOURO, 1997, p. 33).

O que permeia toda esta discussão em todos os aspectos é a percepção de que nas e pelas relações de poder se produzem os gêneros, os quais se constituem nos marcadores sociais encontrados por toda a sociedade. Este assunto será retomado no capítulo 2, quando trataremos da análise teórica da pesquisa.

Integrando esta discussão estão as desigualdades entre homem e mulher, reconhecidas pela valorização, distinguindo as atividades masculinas das femininas, razão pela qual também as atividades masculinas eram mais valorizadas. O trabalho era uma delas.

Em outubro de 1918, a *Revista Feminina*, que circulou entre 1915 e 1936 no estado de São Paulo, em seu editorial, responsabilizou o homem pelo avanço do feminismo, uma vez que já começava a contar com a ajuda do trabalho da mulher para o sustento da família, sinalizando a sua incapacidade como provedor, sinal de honra para a família (MALUF; MOTT, 1998). O trabalho feminino é o tema do próximo tópico.

1.2 Educação e Trabalho Feminino

Em entrevista ao colóquio *Sentimentos e identidades: os paradoxos do político*, a historiadora francesa Michelle Perrot fez algumas colocações a respeito da sua pesquisa que investiga o trabalho da mulher. Ela afirma que: “*se você refletir sobre a questão do trabalho da mulher algo que foi muito estudado, um dos setores talvez, que mais foi pesquisado na Europa – verá que não se pode compreender o trabalho da mulher se não se coloca junto trabalho e família*” (1996, p. 1).

O trabalho feminino fora do lar sempre esteve presente nas maiores polêmicas discussões sociais do início do século XX porque se apresentava como um elemento complicador da ordem social. Tais discussões se intensificaram com a chegada da industrialização nas primeiras décadas do século XX, quando os apelos ao consumo e à necessidade de mão de obra nas indústrias favoreceram a participação da mulher.

Desde o século XIX se encontram registros do trabalho da mulher fora de seus domicílios. Apesar dos constantes apelos emitidos implícita e explicitamente pela sociedade pela manutenção das mulheres no espaço doméstico, as mulheres sempre trabalharam, especialmente a mulher pobre. A mulher pobre enfrentou uma história de luta, que se travava entre o estigma social, que impunha uma moral duvidosa para a mulher que trabalhava fora do lar, e a necessidade de sustentar os filhos, sozinha ou como forma de complementar a renda familiar.

Para estudar sobre as mulheres trabalhadoras dos setores industriais, no final do século XIX e início do século XX, a historiadora Margareth Rago (2000) enfrentou dificuldades com a escassez de fontes; são muito poucos os documentos existentes para a investigação sobre a vida dessas mulheres trabalhadoras, alguns poucos são escritos por elas, e quase sempre partiram de denúncias escritas por militantes políticas; mais recentemente foram realizadas entrevistas orais. Margareth Rago (2000) fala da difícil tarefa, a do historiador, para saber o que se passava com as mulheres trabalhadoras nos primórdios da industrialização brasileira, e declara que a documentação disponível

[...] foi produzida por autoridades públicas, como médicos higienistas, responsáveis também pelos códigos normativos de conduta; ou de policiais responsáveis pela segurança pública; por industriais, receosos das mobilizações operárias; e por militantes anarquistas, socialistas e, posteriormente comunistas, preocupados em organizar e conscientizar politicamente o proletariado. (RAGO, 2000, p. 579).

Por esta insuficiência de fontes produzidas pelas próprias mulheres, o que existe representa muito mais a visão masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que de sua própria concepção social, sexual e individual. E neste ponto é importante uma ressalva, porque este é um detalhe que exige do pesquisador uma atenção especial ao analisar os documentos, pois praticamente em sua totalidade eles foram redigidos por homens.

Este detalhe é alertado por Cláudia Fonseca (2000), quando pesquisou a vida familiar de mulheres pobres, através de documentos arquivados em cartórios, no início do século XX; observou que tais documentos constituem uma narrativa que pode colaborar com riqueza de informações sobre a vida familiar das mulheres pobres desse período, mas que sendo documentos redigidos por homens, como praticamente todos os documentos existentes, exige leitura criteriosa. Também destacado por Margareth Rago (2000).

E ainda alertou que é preciso atentar para os diversos “filtros”, através dos quais os fatos passaram antes de chegar à versão final. Um espírito crítico serve de alerta para as inevitáveis distorções (ditadas pelos moralistas da época). (FONSECA, 2000, p. 511).

Tratando-se de questões que envolvem um sujeito, por tanto tempo silenciado pelo poder masculino, este alerta tem enorme importância.

No início do século XX, no Brasil, a maior parte do proletariado era constituída de mulheres e crianças, comprovação feita na imprensa através das denúncias realizadas pelos artigos de jornais da época e também pelos recenseamentos realizados com frequência pelo Estado (RAGO, 2000).

As imagens das mulheres trabalhadoras se diversificavam; eram vistas de diferentes formas por vários grupos de pessoas e profissionais: para os jornalistas elas eram frágeis e infelizes; para os patrões, eram perigosas e indesejáveis; para os militantes políticos, elas eram passivas e inconscientes, já para os médicos e juristas, eram perdidas e “degeneradas” (RAGO, 2000, p. 579).

As primeiras operárias que foram trabalhar nas incipientes fábricas instaladas no Brasil, eram de origem européia moças jovens e brancas, especialmente no estado de São Paulo. O governo brasileiro procurou atrair imigrantes para as lavouras de café e também para as fábricas que surgiram, em meados do século XIX, para substituir a mão de obra escrava.

A presença feminina teve incidência maior nas indústrias de pouca mecanização, como as indústrias de fiação e tecelagem; já os setores de metalurgia, calçados e mobiliários eram

de maioria masculina. Mesmo na indústria, o trabalho da mulher se constituía de tarefas similares às que ela fazia em casa.

A mulher casada só poderia trabalhar se fosse autorizada pelo marido, e uma vez trabalhando fora de casa, eram conscientes de que deveriam dar conta de seus afazeres de dona de casa, para os quais jamais deveriam pedir a ajuda do marido, e ainda assim, não chegariam a ser economicamente independentes.

Mas grande parte das mulheres não trabalhava nas indústrias, como operárias; eram donas de casa, e para serem boas donas de casa as mulheres deveriam fazer todo o possível para economizar, produzindo elas próprias tudo o que precisavam, evitando os gastos. Foi assim que os trabalhos manuais se tornaram fonte de renda indireta, especialmente a costura. Por serem atividades desempenhadas em casa, eram consideradas importantes e úteis entre as ocupações femininas, descritas assim por Maluf e Mott (1998),

Deveriam produzir em casa, com as próprias mãos, tudo aquilo que fosse possível, evitando ao máximo todo e qualquer peso excessivo ao bolso do marido, assim, os trabalhos manuais em geral e as costuras em particular, constituíam uma importante atividade realizada no “recôndito do lar” e eram consideradas como sendo das mais importantes, úteis e agradáveis ocupações femininas. (1998, p. 417, aspas dos autores).

Muitas mulheres através destas atividades puderam expandir sua imaginação e criatividade, com orgulho de suas produções, desfrutavam do convívio e da troca afetiva com as vizinhas e amigas, deixando aos poucos o espaço limitado e repetitivo dos serviços domésticos.

Além de encobrir a dignidade do trabalho feminino feito na casa, reduzindo-o às “atribuições de mulher”, tornando-o invisível, bem como o cuidado com as crianças, o trabalho da mulher fora de casa ficou relegado como acessório e temporário, rotulado como exclusivamente feminino, justificando ganhos diferenciados, e por conseguinte bloqueando o acesso à igualdade de direitos com os homens.

A História das mulheres, sua participação política, econômica, e suas diversas formas de emancipação são fenômenos complexos, presentes em todo o mundo, com distinções evidentes, no tempo e pelas características da realidade histórica de cada nação, entretanto com consideráveis semelhanças em suas relações, importantes para a categoria, por seus episódios históricos em todos os cantos do mundo.

Como exemplo de história de luta das mulheres em prol do trabalho, encontramos na pesquisa da historiadora Michelle Perrot (1988), que escreveu sobre a História das mulheres francesas no século XIX, registros da participação feminina em muitos momentos marcantes da história daquele país. Curiosamente, Perrot (1988) destacou a história da mulher “rebelde”, aquela que não se enquadrava na categoria de mulher da elite, que ia para o espaço público lutar pelas necessidades de seus filhos.

Na França, durante todo o século XIX, essas mulheres “rebeldes” organizavam motins, nos quais elas iam para as ruas lutar por preços baixos; e não poupavam nada, nem mesmo o uso da violência; protestando contra uma ordem religiosa concorrente, chegaram a incendiar urdeiras e teares mecânicos de um internato de jovens camponesas que produzia seda. Michelle Perrot (1988) registrou:

As mulheres pressentem nas máquinas as concorrentes não só de seus maridos, mas delas mesmas, inimigas diretas dos trabalhos manuais adomicílio que lhes permitem completar o orçamento, mantendo um certo controle sobre o emprego do tempo. Elas vêm aí o caminho para sua reclusão. (PERROT, 1988 p.198).

Declaradamente as mulheres francesas, donas de casa, se recusaram a aceitar a novidade da industrialização pelo receio de perderem a atividade de que necessitavam para se manterem e aos seus filhos; elas não aceitavam que ficassem impedidas de trabalhar.

A partir do final do século XIX e início do XX, a História registra a luta das mulheres brasileiras também, viveram grande aflição em defesa do sustento dos filhos, principalmente as mulheres pobres. Tentando trabalhar para não cair na miséria, arriscavam-se a serem mal faladas e tidas como “mulheres públicas” por trabalharem fora de sua casa.

Em vez de admiradas por serem trabalhadoras, as mulheres tinham que se defender dos olhares maldosos e da pressão social sobre sua moral, colocada em constante suspeita, tendo a reputação duvidosa por estarem fora de casa, trabalhando, e não cuidando de seus filhos em casa.

[...] as mulheres que trabalhavam nas tarefas caseiras tradicionalmente femininas: lavadeiras, engomadeiras, pareciam correr menos perigo moral do que as operárias das indústrias, mas mesmo nesses casos, sempre as ameaçava a acusação de serem mães relapsas” (RAGO, 2000, p. 516).

A organização familiar aceita socialmente exigia que a mulher ficasse em casa com os afazeres domésticos e os homens assegurando o sustento da família. Só que para muitas mulheres, esta realidade era uma utopia. Era muito comum encontrar mulheres pobres, abandonadas por seus maridos, e com filhos pequenos para sustentar. Para elas a realidade é contrastante; não fazia qualquer sentido aguardar a chegada do homem provedor.

Segundo Margareth Rago (2000), esses conceitos de organização pertenciam à elite colonial europeia, comumente “ensinados” por viajantes, que relatavam como eram os costumes dos lugares de onde vinham. Passados de boca em boca, transformavam-se em códigos e “instrumento ideológico para marcar distinção entre os burgueses e os pobres” que iam sendo incorporados às práticas mais comuns nos lares brasileiros, ainda que não encontrassem sintonia com a realidade da vida cotidiana (RAGO, 2000, p.582).

Eram mínimas as possibilidades de sobrevivência para a mulher abandonada pelo marido. Muitas encontravam abrigo na casa dos pais, provisoriamente, porque os pais também eram muito pobres, mal ganhavam o suficiente para sustentar os filhos que estavam em casa.

Por conseguinte, contrariando ao que era ensinado e socialmente aceito, e mesmo, idealizado pela maioria das mulheres ainda antes do casamento, “as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa” (FONSECA, 2000, p. 517).

A imperiosa necessidade exigia esse rompimento por não haver para a mulher pobre, alternativa para desviar-se da miséria, juntamente com os filhos. As principais ocupações destinadas à mulher eram os trabalhos ditos domésticos, contudo as mulheres podiam atuar em outros setores importantes, como o de artes e ofícios, indústria manufatureira ou ainda no setor agrícola.

No quadro das profissões, ditas femininas, o Magistério feminino passou a constar entre as profissões autorizadas socialmente para o desempenho da mulher, já que era uma profissão que possuía características afins com o perfil feminino, de acordo com a representação feminina.

A primeira Escola Normal, criada em 1835, na cidade de Niterói (RJ), não foi a primeira apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, porque as instituições que já existiam nos Estados Unidos da América (EUA) eram privadas. O magistério era tido como vocação, necessitando apenas de dedicação, qualidades morais e de aptidão, as disciplinas referentes a metodologias do ensino não constavam no currículo.

Inicialmente as escolas normais eram destinadas ao sexo masculino, contudo aos poucos se formava uma afinidade entre as necessidades do magistério e o perfil feminino, fazendo crescer o interesse no trabalho docente das mulheres (CAMPOS, 2002, p. 18).

Ao mesmo tempo este interesse revelava uma contradição, já que para a sociedade, a educação do sexo feminino não era necessária para as funções que a mulher desempenhava; por outro lado, o exercício da atividade docente, no que se refere às crianças em especial, era visto como função feminina, para a qual as mulheres teriam habilidades inatas.

Desse modo, as conquistas femininas, desde o século XIX, tiveram como causas o processo de urbanização e industrialização, seguidas pelas duas guerras mundiais e outros resultados, que culminaram em conquistas tecnológicas pela difusão dos meios de comunicação e outros avanços sociais.

Estes fatos coincidiram com as primeiras reivindicações do feminismo, cujo texto alertava para a opressão e as desigualdades sociais a que estavam sendo submetidas as mulheres, além do movimento pelo voto, o que nas entrelinhas incluía, a educação da mulher e maior participação política e social; aos poucos a domesticidade era invadida e as mulheres ganhavam espaços fora de casa.

Todas essas considerações, levando em conta as necessidades sociais e os desejos femininos, podem explicar porque a mulher toma para si a missão de educar como extensão de suas tarefas domésticas. Compensada pela capacidade atribuída ao seu papel social de mãe e cuidadora de seus filhos, sem ter exatamente se apresentado voluntariamente para o cargo, mas por seus atributos, supostamente inatos, a mulher assume o magistério.

As novas configurações sociais, unidas às novas necessidades de sobrevivência, fizeram uma reviravolta no tecido social, nas famílias e na individualidade das pessoas. Nos países periféricos como o Brasil, os novos conceitos, pensamento ou inovações chegavam através da imprensa, especialmente nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, e a imprensa feminina teve uma contribuição decisiva, onde as mulheres instruídas utilizaram do espaço para expor e difundir suas ideias.

Daí por diante, o que se viu e ainda se vê é o que Jane Soares de Almeida (1998) chama de entrelaçamento de destinos, ou seja, a profissão docente se adaptou perfeitamente às aspirações e desejos femininos, no desempenho de atividades, permitidas socialmente, e sendo por isso remunerada. A presença da mulher na profissão, além de ter o aval da sociedade, era vista com bons olhos pelo Estado, que percebia uma viabilidade econômica,

uma vez que a mulher ainda não se arrogava exigir salários altos ou equiparados ao salário dos homens.

Elza Nadai (1990) chama a atenção sobre a questão da opção profissional, “escolhida” pela mulher, que dentro da economia brasileira é espaço generalizado, isto é, influenciado pela origem sexual.

Não só a opção profissional é determinada, em muitos casos, considerando o rol de profissões que se convencionou, tradicionalmente, considerar as mais adequadas à natureza feminina, como também, transgredida esta regra, a mulher não recebe a mesma remuneração que o homem, apesar de o aparato legal coibir distinções de qualquer natureza. (NADAI, 1990, p. 6).

Assim, a profissão de professora foi introduzida na História das mulheres, reforçando ainda mais a necessidade de sua inserção no mercado de trabalho formal, uma vez que a sociedade solicitava a sua presença no espaço escolar; as mulheres então se apropriam deste espaço como que tirando proveito de uma oportunidade emergente.

Aos poucos os homens vão deixando a sala de aula, no ensino primário e nas escolas normais, e as mulheres vão ocupando-as cada vez mais. Esse fenômeno se mantém durante o século XX, “acompanhado de intensas alterações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas, que acabam por determinar a grande participação feminina no mercado de trabalho” (VIANNA, 2002, p. 46).

Sendo assim, mesmo diante de um processo extremamente contraditório, o Estado precisou pensar numa formação que dessa conta de preparar a mulher para o trabalho educativo, minimamente, pois se entendia que os principais requisitos lhes eram inatos e, paradoxalmente, a mulher era vista como alguém que não necessitava de ser ensinada.

1.3 Na capital da República: educação, movimento renovador e questões pertinentes

No início dos anos 1930 a Escola profissional Nilo Peçanha entrava no seu nono ano de trabalho. Para melhor compreensão da educação profissional feminina que se desenvolvia desde 1923 e alargada pela nova gestão, é fundamental entender o que acontecia no contexto político nacional e na área educacional a partir da década de 1920.

O progresso econômico, prometido desde a proclamação da República, requeria para o povo uma educação escolar. Havia a necessidade de ordem, de asseio do povo, de inculcar bons hábitos de higiene e cuidados. A industrialização trouxe o discurso do “culto ao trabalho”, a crença de que só pelo trabalho o país seria civilizado. Mas era preciso que a escola desempenhasse o seu papel de formadora profissional do filho do operário institucionalizando o trabalho, segundo o pensamento moderno.

O que a escola republicana desenvolveu foi uma educação impregnada pelo interesse político, mobilizada pelo voto e pelo grande instrumento de transformação social representado pela escola.

Passados pouco mais de trinta anos do novo regime, permanecia a coexistência dos ideais republicanos com a monarquia, bem como a presença de políticos conservadores e não abolicionistas dentre os liberais republicanos. Com a superação da mão de obra escravocrata, na década de 1920 surgem novos modelos de relações trabalhistas, as novidades provocadas pela imigração e urbanização, e a presença cada vez mais forte do capital estrangeiro (HILSDORF, 2005, p.58).

Em defesa de uma escola pública, laica e obrigatória, um grupo de intelectuais⁹, também chamados de pioneiros da educação nova, criou a Associação Brasileira de Educação, a ABE, uma entidade composta por educadores intelectuais e outros profissionais, destinada à defesa da educação brasileira, promovendo reuniões, campanhas, congressos, em nível nacional e regional. No Capítulo III, dentro das ações da ABE, apresentamos um trabalho itinerante que foi desenvolvido no interior do Estado do Rio.

A situação da educação que se apresentava na década de 1930 já incluía novas demandas; as camadas populares, necessitando do ensino primário e as classes médias reivindicando o ensino secundário. Uma nova ordem econômica em implantação exigindo cada vez mais da capacidade da Escola, agora com uma necessidade gritante de se expandir.

Porém, desde a década de 1920, ouvia-se o apelo dos intelectuais por um Estado educador: o ensino público, obrigatório e gratuito, uma renovação do sistema que se mantinha no monopólio da Igreja. A ABE, criada em 1924, estava diretamente comprometida com as

⁹ Os intelectuais que assinaram o Manifesto de 1932 foram: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J.G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

ideias de mudanças na educação brasileira. Embora não fosse um órgão de classe, como diz Romanelli (2003), ela encarnou o movimento.

As reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas (2003, p.129).

Os intelectuais se mobilizavam em torno de um projeto educacional moderno, o movimento da escola nova, fortemente influenciado pelo escolanovismo americano, da década de 1920, também inspirado nos modelos europeus.

O debate entre os reformadores e os educadores católicos teve na IV Conferência nacional de educação de 1931 seu grande momento de discussão e de definição de objetivos; não se encontrou “fórmula mais feliz” do que a convivência harmoniosa entre os dois grupos.

A fim de documentar este acordo, o sociólogo Fernando de Azevedo foi incumbido de redigir o Manifesto dos pioneiros da Escola nova, publicado em 1932; o documento formalizou os posicionamentos do movimento, definindo objetivamente o que era e o que pretendia o movimento renovador (ROMANELLI, 2003).

Há diferentes pontos de vista a respeito dos caminhos da educação nova, da ABE e da ação dos reformadores da educação. Havia médicos, religiosos, higienistas e engenheiros dentre os participantes da ABE, que além de homens públicos interessados na educação, eram também especialistas, e mesmo visando a implantação da pedagogia da escola nova, divergiam em questões internas desta implantação, ainda que na intenção de que a escola cumprisse o seu papel social de transformar a sociedade brasileira.

No trabalho da historiadora Maria Lúcia S. Hilsdorf (2005) vemos que há diferentes posicionamentos entre os autores que estudam o tema da ABE e do movimento Escola nova, como Jorge Nagle (1974) e o trabalho de Marta Carvalho (1986), além do próprio Fernando de Azevedo, entre outros. Marta Carvalho (1986) estudou as práticas da ABE, suas reuniões, campanhas e congressos, estudos, e apresenta uma discussão quanto ao motivo pelo qual a pedagogia da escola nova foi escolhida para compor o projeto de nação, apoiada tanto pelos liberais quanto pelos católicos, chamando a atenção para o cunho político desta proposta, em vez de considerá-la um “otimismo pedagógico” como na visão de Jorge Nagle (1974). Assim Hilsdorf (2005) coloca que:

Para realizar esse projeto trouxeram a pedagogia da Escola nova do exterior, não enquanto mero transplante cultural, uma imposição de ideias estrangeiras, uma “dominação”, mas porque esta metodologia foi aceita e considerada um mecanismo eficiente de controle social, para constituir “de cima para baixo” o povo adequado à nação. Como se daria isso? A Escola nova seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo – que Monteiro Lobato sintetizava na figura do Jeca-Tatu -, porque propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e de nacionalização (dos valores morais e cívicos). (p. 83, aspas da autora).

Igualmente, em suas reflexões e análises sobre a ABE, Marta Carvalho (1986) a toma por uma entidade autoritária e não liberal, em sua fase inicial de organização, quando era predominantemente orientada pelo grupo dos católicos, diferente, no seu entender, do grupo que assume o controle ideológico depois do Manifesto de 1932.

Paulilo (2003), da mesma forma, interpretou a proposta do movimento da Escola Nova, na década de 1920 no Distrito Federal, na reforma do ensino público carioca, dizendo ter sido ao mesmo tempo um intento pedagógico e um lance político, ou uma estratégia de ação(p.94).

Assim, temos como pano de fundo do contexto educacional da década de 1920, cinco reformas educacionais, que são as de Sampaio Dória, no estado de São Paulo, em 1920; de Lourenço Filho, no estado do Ceará, em 1922; de Anísio Teixeira, no estado da Bahia, em 1925, de M. Casassanta e Francisco Campos, no estado de Minas Gerais, em 1927 e no Distrito Federal, a reforma Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1930.

Dentre estas reformas educacionais acima citadas, destacamos que a reforma empreendida por Fernando de Azevedo, na capital da República, foi uma das mais importantes, inaugurando uma nova fase para na educação brasileira, uma ruptura com o pensamento pedagógico dominante desde o Império, sob o decreto nº 3.281 de 23/01/1928.

O sociólogo Fernando de Azevedo, que era um dos intelectuais fundadores da ABE e do movimento da Escola nova, estava nesta época na direção da Instrução Pública do Distrito federal. Marcou os domínios da educação num período revolucionário, e manteve-se em defesa da função social da escola, considerando os princípios da ação, solidariedade e cooperação social como prioridades, numa concepção democrática da existência e respeito à pessoa humana (CAMARA, 2013, p. 43).

Segundo Câmara (2013), com esta reforma, Fernando de Azevedo pretendia alcançar a educação universal, conceituada por John Dewey como sendo: “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” (p.43).

A reforma educacional de 1928 teve seu foco na Capital da República, mas atingiu vários estados da União e, pelos ideais defendidos por ela, o Brasil acabou se integrando ao movimento de renovação escolar que vinha ocorrendo na Europa e em outros países americanos. Os sistemas escolares tradicionais tiveram seus fundamentos profundamente abalados.

Câmara (2013), que estudou a reforma Fernando de Azevedo enquanto investigava a história do Instituto Profissional Orsina Fonseca, afirma que as instituições de atendimento à educação profissional que existiam no Distrito Federal tinham um perfil assistencialista e funcionavam como abrigos sem qualquer perspectiva de aprendizagem para o trabalho produtivo, o que na visão desta reforma precisava ser superado; dessa forma a educação, especialmente a feminina, sofria com a desorganização do ensino.

Não houve tempo para Fernando de Azevedo concluir o que havia planejado dentro do amplo programa da reforma porque deixou o cargo na direção da Instrução pública em novembro de 1930. Em virtude do processo revolucionário que o Brasil vivia, com desfecho na Revolução de 1930, foram interrompidos alguns dos projetos educacionais em andamento. O próprio Fernando de Azevedo resumiu o que fez a reforma (AZEVEDO, 1932, p. 17 apud CAMARA, 2013, p. 47).

A reforma da educação, com que se instituiu escola para todos (escola única), organizada à maneira de uma comunidade e baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, implantou no Brasil estas escolas novas para uma nova civilização. Pondo na base as ideias igualitárias de uma sociedade, de forma industrial, em marcha para a democracia e na cúspide da pirâmide revolucionária da reforma, os ideais de pesquisa, de experiência e de ação, quis o Estado preparar as gerações não para a vida, segundo uma representação abstrata, mas para a vida social de seu tempo, sob um regime igualitário e democrático em evolução, transmutando a escola popular não apenas um instrumento de adaptação (socialização), mas um aparelho dinâmico de transformação social.

André Paulilo (2003) que também estudou as reformas realizadas no Distrito Federal na década de 1920, a de Fernando Azevedo e a empreendida por seu antecessor Antônio

Carneiro Leão (1922 a 1926), entende que ambas tiveram um propósito bem delineado, de “normalizar, codificar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares” e também de “dar conta do atraso intelectual identificado na população pobre e de sua resistência às inovações”. O autor acrescenta que:

[...] os resultados a que chegaram as reformas da instrução pública foram por demais localizados em algumas escolas e restritos à supervisão moral e organização do trabalho escolar para justificar as relações que se estabeleceram entre os diversos elementos da escola com a sociedade e, portanto, para compreender sua dimensão histórica. (...) Desejaria mostrar que mais que a ordem escolar, foi a ação política o alvo dessas reformas (PAULILO,2003, p. 94).

Este é um período político de mudanças históricas no Brasil, mudanças estruturais que irão provocar muitas outras. O novo governo assumido na Revolução de 1930, do qual Getúlio Vargas era seu principal representante, tomou para si a importante incumbência de organizar a nação, e fez deste pensamento um lema, o ponto central de todas as suas ações que deste momento em diante estabelecia o seu “projeto de nação”.

A professora Angela de Castro Gomes refletindo sobre este período em *População e Sociedade* (GOMES, 2013, p. 41-42) afirma que:

A construção de uma nação é um processo permanente e inconcluso, durante o qual seus integrantes, ou melhor, sua população vai aprendendo a se reconhecer com características próprias, que não só a distinguem de outras nações, como a identificam para si mesma. (...)esse é um tempo de grandes realizações para o país, que altera de forma profunda e decisiva a sua ‘vocação’ e lhe dá uma nova face, desde muito almejada: uma face urbana, industrial, moderna e civilizada, não mais colonizada e atrasada [...].

Pode ser difícil para quem não estava presente imaginar como era o Brasil nos anos de 1930; cabe, portanto a descrição abaixo, detalhada por Gomes (2013, p. 43).

[...] um país rural, agro-exportador com poucas ‘gentes’ e muitos ‘vazios territoriais’ a desbravar e ocupar. Pouco desenvolvido econômica e culturalmente, o país vivia dos fluxos da economia internacional, como a crise de 1929 acabara de comprovar, mais uma vez; também vivia dependente das ‘ideias’ vindas do exterior, pois não tinha universidades que formassem as suas elites, nem escolas primárias, menos ainda secundárias, que educassem seus futuros cidadãos. Grande parte de sua população economicamente ativa, de seus trabalhadores, concentrava-se no campo, sendo pobre ou miserável, além de analfabeta e doente. Seu território de tamanho continental, bonito e rico por natureza, como a carta de Pero Vaz de

Caminha já anunciara nos Seiscentos, era de fato um arquipélago, formado por ilhas que não se comunicavam entre si, por falta de praticamente todas as políticas públicas capazes de promover a ‘unidade nacional’.

Pela literatura especializada, este período também é marcado por uma intensa transição demográfica. Pode-se dizer que o período entre as décadas de 1930 a 1960 conheceu um fenômeno com a combinação de queda nas taxas de mortalidade e manutenção dos índices de natalidade.

Não apenas o Brasil, mas outras nações também tiveram em suas histórias um crescimento populacional acentuado, e mudanças importantes em suas condições de vida. As razões que explicam esse fenômeno internacional são naturalmente adaptadas à realidade de cada país, de acordo com seus percursos históricos, que vão desde crescimento e melhorias nas áreas da saúde, habitação e transportes, até avanços nos níveis de expectativa de vida, e ampliação do acesso à educação e outros serviços (GOMES, 2013, p. 43-44).

Para lidar com essas novas e grandes transformações, a sociedade respondeu adotando um estilo de vida moderno, como mudanças na organização das famílias, as novas relações de gênero, com a entrada das mulheres, inclusive de classe média, no mercado de trabalho, e com a ampliação da presença feminina no sistema educacional; além das novas tecnologias que mudavam, por exemplo, as percepções sobre o tempo e acesso à informação por meio do rádio, do cinema e da imprensa (GOMES, 2013, p. 44).

Neste contexto verificava-se a presença de Escolas profissionais para o preparo da mão de obra feminina na capital da República, assim como em diversas capitais brasileiras, escolas que foram fundadas a partir da segunda metade do século XIX, conforme Bonato (2005), que estudou o contexto de criação destas escolas quando investigou a Escola profissional feminina por meio de fotografias tiradas na época pelo fotógrafo oficial da prefeitura, Augusto Malta.

Chegado o novo regime, o Governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931 foi criado o Ministério de Educação e Saúde (MES), assumido por Francisco Campos, que promoveu uma nova sequência de reformas no ensino, as denominadas reformas Francisco Campos; organizando-se pela primeira vez o sistema educacional brasileiro como um sistema nacional.

Uma grande mudança política operada dentro do Governo Vargas se deu com a implantação do Estado Novo, o regime ditatorial, em novembro de 1937. Dentre as novas configurações do governo a partir deste momento, destaca-se o Plano Nacional de Educação

(PNE)¹⁰, criado pelo então ministro do MES Gustavo Capanema, no cargo desde 1934. Este documento é de máxima importância para este estudo por conter a essência da política da educação profissional feminina, no âmbito federal, que estabelecia os limites para a educação das mulheres, ao mesmo tempo em que a estas lhes atribuía nova responsabilidade diante da educação da família, constituindo assim uma política de gênero.

O projeto para a educação das mulheres do ministro Capanema tinha por base dois propósitos: a proteção da família e uma educação “adequada” ao seu papel familiar.

Nos termos do PNE de 1937, conforme registrado no capítulo destinado ao ensino da “Cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices” (cap. 2 artigo 66), previa-se a concretização de um ensino denominado “doméstico”, para atender as meninas entre 12 e 18 anos, um curso que seria equivalente ao ensino médio feminino, com conteúdo essencialmente prático e profissionalizante, destinado às mulheres das classes sociais mais humildes (não excluindo as de origem social elevada, mas estas poderiam manter-se num regime escolar exclusivo para elas).

Em 1942, o ministro Gustavo Capanema promoveu outras reformas em alguns ramos do ensino, que ficaram conhecidas como as Leis orgânicas do ensino, as quais atingiram o ensino primário, o ensino secundário e foram complementadas por decretos-lei, executados nos últimos três anos do Estado novo. Estes decretos-leis organizaram, também, o ensino industrial, normal, agrícola e comercial, assim como instituiu a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)¹¹.

Nesta série de documentos, destacamos a Lei orgânica do ensino secundário, no decreto-lei 4.244 de 09/04/1942, por ter o ministro Capanema, concentrado nela seus maiores esforços para conduzir a juventude brasileira deste tempo, na direção dos interesses do projeto de nação do governo Vargas.

Entretanto, a Lei orgânica do ensino industrial, é para nós o documento mais importante desta série de leis, porque por meio dela foi feita a equiparação da Escola profissional Nilo Peçanha com as Escolas profissionais do Distrito Federal, transformando-a em Escola industrial Nilo Peçanha.

¹⁰ O PNE foi um inquérito sobre a Educação nacional, criado pelo ministro Capanema em 1936 para estabelecer parâmetros como um código de condutas, um conjunto de princípios e normas. Após várias discussões e manifestações a respeito dele, em 1937, não foi aprovado pelo parecer da comissão da câmara (SWARTZMAN, 2000).

¹¹ Segundo Romanelli (2003) nem todas as reformas foram implementadas no Governo Vargas. As reformas do ensino primário, normal, agrícola e a criação do SENAC foram no governo provisório de José Linhares, presidente, e Raul Leitão da Cunha, ministro da Educação.

1.4 No Estado do Rio de Janeiro: políticas e avanços na educação profissional feminina

Nesta parte do estudo apresentamos, de forma sucinta, um panorama da educação e da escolarização no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, numa alusão ao período privilegiado pela pesquisa. Por se tratar do estudo de uma escola pública da iniciativa estadual, estudamos o contexto político estadual e as políticas educacionais correspondentes à modalidade do ensino desta análise.

Para melhor compreensão do texto será necessário fazer um retorno histórico, até o início do século XX, no contexto político estadual, retomando algumas situações que incidem sobre a criação da Escola, no início da década de 1920. Este recuo é uma preparação para compreender as ideias que já faziam parte do ideário da educação profissional, no sentido de captar o pensamento presente na formulação daquelas políticas.

As transformações sociais, econômicas e educacionais que são percebidas no decorrer das primeiras décadas do século XX, período chamado de República Velha, fazem referência direta aos pilares de sustentação do Regime republicano implantado na última década do século XIX.

A educação desenvolvida na capital da República e a que se desenvolvia em todo o estado do Rio de Janeiro eram muito diferentes. Apesar da proximidade com um grande centro, o mais efervescente do país, a distância se fazia enorme entre as realidades do interior e a da capital republicana, o que se refletia na demora na implementação das políticas educacionais.

No âmbito estadual, o processo de interiorização da escolarização se deu através das escolas normais, dos grupos escolares, escolas isoladas (urbanas e rurais) e escolas profissionais no estado do Rio. As escolas isoladas primárias eram maioria nas áreas rurais/distritais/subúrbios e periferias dos municípios e tinham matrícula e frequência maior que a dos grupos¹². Isso significa dizer que a maioria da população do Estado frequentava a “casa de Escola”, que tinha apenas um professor, numa classe multisseriada (RIZZINI; SCHUELLER, 2014, p.879).

¹² Sobre a escolarização primária no estado do Rio de Janeiro e em Campos dos Goytacazes ver Rodrigues (2014).

No Estado de São Paulo, os grupos escolares se concentravam nas áreas urbanas, até meados da década de 1940 (SOUZA, 2008). No caso do estado do Rio de Janeiro a expansão se deu mais para os municípios do interior, e relatos provam o apoio que tais iniciativas recebiam nas localidades, por partes de poderosos grupos políticos e econômicos, colaborando até com doações de terreno e dinheiro para a obra.

Em 1930, em todo o Estado do Rio eram 428 escolas isoladas e 65 Grupos escolares. A expansão dos grupos escolares, pretendida no governo estadual de Raul Veiga acabou não acontecendo (RIZZINI; SCHUELLER, 2014, p. 880).

As reformas educacionais do governo federal (Francisco Campos e Capanema) privilegiaram a organicidade e a articulação entre o sistema público nacional e os sistemas estaduais sob a sua coordenação; nesse sentido os estados passaram a se submeterem ao sistema central do governo federal, o qual nomeou interventores federais responsáveis por coordenar as políticas regionais em nome da presidência da República (RIZZINI; SCHUELLER, 2014).

No início do século XX, o Estado do Rio enfrentava sérios problemas financeiros, para os quais a industrialização se apresentava como solução. As pretensões incluíam melhorar a imagem do estado Fluminense, que se encontrava em baixa. A educação estava na lista de prioridades de todos os presidentes que assumiram o poder, porém, analisando os percursos, percebeu-se que o que cada governo realizava na concretização de suas promessas tinha a ver com os interesses das alianças e seus compromissos com o grupo político ao qual pertenciam.

A propósito desta dificuldade financeira em todo o Estado, Camara (2013, p.133) explica a causa do que chamou de “decadência”, citando a cidade do Rio de Janeiro e o interior do estado do Rio.

Se na primeira década do século XX a cidade do Rio de Janeiro concentrava grande parte da produção industrial regional e mesmo nacional, ao longo da segunda década do século, foi gradativamente perdendo seu lugar de destaque econômico em função da decadência do complexo cafeeiro fluminense e da diminuição das possibilidades de acumulação de capital.

Nilo Peçanha é o nome que se destaca nesta fase política no Estado do Rio e a propósito do interesse dele no progresso do município de Campos, por ter neste município as suas raízes familiares, foi este o nome que recebeu a Escola profissional que estudamos. Além

do mais, o apoio político que Nilo Peçanha desfrutava na cidade lhe assegurava uma popularidade que não encontrava em outros municípios.

Nilo Peçanha esteve por duas vezes na presidência do Estado do Rio, a primeira gestão foi de 1903 e 1906 e a segunda gestão de 1914 a 1917; também foi vice-presidente da República na chapa de Affonso Pena, em 1906, e em virtude da morte deste, em 1909, Nilo Peçanha assumiu a presidência da República por 15 meses (1909–1910). Como presidente da República, Nilo Peçanha criou a Escola de Aprendizes e Artífices nas capitais de 9 estados e uma na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ)¹³.

O estadista defendia um ensino menos teórico e mais prático, e fazia algumas colocações diante do que pensava que deveria ser a posição dos responsáveis pelas leis do ensino, fazendo uma reivindicação ao

[...] legislador fluminense voltar a sua atenção para as escolas profissionais e agrícolas, em que fizéssemos não um povo de letrados e de burocratas, mas uma sociedade de trabalhadores (...) O que infelizmente seduz os Estados ainda é a organização de Academias; os moços sahem das faculdades mantidas pelos Governos e continuam a vida prática a disputar e a esperar tudo das graças e dos favores do Estado (...) não podendo ser úteis muitas vezes nem a si, nem a família, nem a paiz.(ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1904, p.10 apud RODRIGUES, 2014, p. 111, manteve-se a grafia original).

Nilo Peçanha era conhecido por ser um grande administrador, por ter recuperado a saúde financeira do estado do Rio de Janeiro e por esse mérito ganhou a candidatura ao governo federal compondo a chapa de Affonso Pena, como vice-presidente, em 1906 (RODRIGUES, 2014).

Os discursos e manifestações em forma de mensagens oficiais dos presidentes chamavam a atenção para a extrema necessidade da valorização escolar no Estado, tanto da escola primária quanto os ensinos agrícola e profissional, este último, com maior evidência, tratado como a mais alta necessidade do estado.

Alguns momentos ficaram registrados nos relatórios dos presidentes do estado, que marcaram as negociações políticas em forma de decretos-lei, até os relatórios de

¹³ É importante destacar que apesar de sua atuação na concretização dos projetos políticos na área do ensino profissional, Nilo Peçanha não foi o seu pioneiro. As primeiras iniciativas ocorreram no período imperial, com os asilos (SANTOS, 2003; BONATO, 2005) aprimorando-se na primeira república, sempre com destaque para o seu perfil assistencialista e reparador (SOBRAL, 2009).

acompanhamento das obras; como não podia deixar de ser, eles também contam parte da trajetória histórica da instalação das Escolas profissionais no estado do Rio de Janeiro.

Dutra (2013) estudou os conflitos oligárquicos na política do estado do Rio durante a primeira República, tendo pautado sua metodologia nos relatórios dos presidentes do Estado, entre outras fontes documentais além da imprensa da época. Seu trabalho pretendeu mostrar as divergências entre a liderança política estadual, chefiada por Nilo Peçanha, e a liderança política no município de Niterói, bem como a repercussão dessas divergências na Escola profissional Feminina de Niterói, que depois passou a se chamar Escola profissional Aurelino Leal.

Alfredo Backer foi sucessor de Nilo Peçanha, na presidência do estado, em sua primeira gestão. No relatório de 1907, Alfredo Backer faz menção ao decreto n.º 987 de 11/09/1906, assinado por Nilo Peçanha, através do qual ficou autorizada a criação de quatro escolas profissionais no estado. Antes aliados, Alfredo Backer e Nilo Peçanha rompem as alianças em 1907, e pelo decreto n.º 1063 de 27/12/1907 extingue as escolas profissionais de Campos e Petrópolis, alegando que não cumpriam a finalidade pela qual foram criadas, acabando também com as outras instalações previstas (DUTRA, 2013, p. 98; RODRIGUES, 2014, p.139).

Em 1915, Nilo Peçanha reassumindo a presidência do estado do Rio, deu continuidade ao projeto de criação de Escolas profissionais e incentivo ao ensino técnico, enfatizando a importância da instrução em muitas e boas escolas para preparar a “*grandeza da pátria e a riqueza do Estado*” (DUTRA, 2013, p. 100).

Nesse mesmo ano, 1915 apresentou nos relatórios de presidente do Estado do Rio, a criação de cursos noturnos na capital do estado, para oferecer ensino primário para aqueles que não podiam frequentar a escola durante o dia, ampliando a oferta de ensino.

Nilo Peçanha depositava suas esperanças no ensino profissional como forma de restaurar os jovens, tirá-los das ruas e garantir-lhes um futuro digno, e fala mais sobre a educação profissional no Relatório de presidentes do Estado do Rio, de 1916:

Tenho fé que veremos em breve saírem destes institutos, fugindo ao vício e ao crime, artistas educados, homens úteis à sociedade, portadores do honroso diploma do ofício de sua vocação. Conto que naquela casa de trabalho poderão ser supridas as repartições públicas de toda sorte de impressos, relatórios e mobiliário; as escolas, dos livros didáticos e a Força Pública, de fardamentos, roupa branca, calçado, correame e arreios para os seus animes. Preveniremos, assim, o crime por meio da educação aliada ao ensino de trabalhos honestos e práticos, todos de fácil aprendizagem, notadamente

os cursos de jardinagem, pomicultura, horticultura, avicultura, apicultura, arte culinária, eletricidade, tipografia, impressão e encadernação, pintura comum, funilaria, sapataria, selaria, vidraçaria, arte de cabeleireiro, serviços domésticos. Cada um desses cursos compreenderá o ensino primário, a educação moral e física, ao lado do aprendizado da música instrumental, de modo que ao fim de um curto prazo, os alunos, vigorosos de corpo e sadios de alma obtenham os meios de ganhar a vida (p. 26).

Em 1916 Nilo Peçanha inaugurou na capital do estado do Rio de Janeiro, Niterói, a Escola profissional Visconde de Morais, pela lei n.º 1367, de 23 de novembro, a primeira Escola profissional industrial do estado, para atender ao público masculino, em atenção às preocupações relatadas no relatório. Também aprovou a lei n.º 367 de 23/11/16 através da Assembleia legislativa, cujo artigo 1º autorizava o governo a criar três ou mais escolas profissionais onde julgasse mais conveniente, nos termos do decreto n.º 1.200 de 07/02/11, e dizia o texto oficial que a lei:

Art. 1º Autoriza o Governo a criar 3 ou mais escolas profissionais onde julgar mais conveniente, nos termos do Decreto n. 1200 de 7 de Fevereiro de 1911, sendo que além do ensino profissional os alunos cursarão aulas teóricas estritamente necessárias ao bom desempenho da profissão escolhida e receberão educação física, moral, cívica e musical; autoriza a abertura dos créditos necessário para a execução da presente Lei.

Raul de Moraes Veiga, candidato indicado por Nilo Peçanha, assumiu a presidência do estado do Rio em dezembro de 1918. Em 1919 baixou o decreto n.º 1723, de 29 de dezembro, na forma de autorização legislativa, para que o ensino profissional fosse ministrado nas escolas propriamente profissionais, ou então nos grupos escolares adaptáveis para este fim. Este mesmo decreto criou a inspeção escolar e fixou em cinco o número de inspetores, tornando-se obrigatória a função de delegado escolar.

Pelo teor dos relatórios, nos quais a educação profissional era destacada, Dutra (2013) pode concluir que:

A educação profissional estava voltada para os filhos dos trabalhadores, pretendendo a criação de uma massa proletária especializada e ordeira que não se entregasse à desordem e à anarquia. Tal desordem e anarquia parecem se referir às lutas sindicais que já ocorriam nesse período, inclusive com algumas grandes greves operárias na década de 1920. Sendo assim, a educação profissional não é apenas técnica, mas também moral e cívica, como indicada por outros relatórios e principalmente pela reforma de 1926.

A Escola profissional Visconde de Moraes (industrial/masculina), no município de Niterói, criada em 1918, no governo estadual de Agnello Collet era, em 1921, a única Escola profissional do Estado em funcionamento, segundo relatório do presidente do estado, Raul Veiga de Moraes; o mesmo relatório dizia que a Escola profissional feminina de Niterói e a de Campos estavam em construção, por esse motivo ainda não seriam inauguradas.

No ano seguinte, no mês de Agosto, em mensagem à Assembleia Legislativa, Raul Veiga de Moraes informa que as Escolas Profissionais da capital do estado e a de Campos dos Goytacazes ainda não haviam sido inauguradas porque os prédios estavam em conclusão – mas que até ao final do ano seriam inauguradas, e de fato, em dezembro deste mesmo ano, o presidente inaugurou a Escola profissional Nilo Peçanha, pela deliberação de n.º 49 de 21/12/1922, e cinco dias depois, inaugurou a Escola profissional de Niterói pela deliberação n.º 51, no dia 26/12/1922 (DUTRA, 2013, p.108).

Sobre este assunto Martínez (2012) comenta que

A escola [desta] última cidade e a de Campos seriam as primeiras a serem instaladas, ainda no ano de 1920. Mas a efetiva criação no Estado do Rio de Janeiro de ambas escolas profissionais femininas, além de duas masculinas se materializou no ano de 1922, e a inauguração em 1923. Destas últimas (masculinas), as escolas denominadas Visconde de Moraes e Washington Luis, inauguradas em Niterói nos meses de maio e dezembro, respectivamente, estavam dedicadas naquele ano a oficinas de madeira e metal. (MARTÍNEZ, 2012, p. 42).

No ano de 1923, a situação da educação no estado do Rio se modificou e as escolas profissionais femininas de Niterói e de Campos estavam em pleno funcionamento, além da Escola profissional masculina Visconde de Moraes, com destaque na imprensa e incentivo à matrícula. Foram divulgadas as políticas sobre a educação, as medidas criadas pelo governo estadual para ampliar a formação de professores com palestras pedagógicas e outros eventos para a categoria.

Entre 1902 e 1922 aconteceram diversas discussões sobre a educação profissional, destacando sua importância e seus entraves, mas com poucas iniciativas de solução para os problemas que surgiam.

Entre os anos de 1924 a 1929 as perspectivas avançaram para a educação profissional, com destaques nas maiores sessões dos jornais com o mapeamento dos acontecimentos oficiais das instituições, na capital do estado, Niterói.

As questões apresentadas até aqui, no âmbito estadual, visam organizar de forma cronológica o percurso oficial da criação da Escola, e servem de suporte para apresentação dos documentos legais que regulamentaram a educação profissional no Estado do Rio.

O decreto n.º 1723 de 29/12/1919 foi o documento que regulamentou o Ensino Profissional no Estado do Rio, tendo sido expedido como autorização legislativa. Neste decreto constava a questão do ensino profissional feminino, detalhando que este tipo de instrução seria ministrada em escolas propriamente profissionais, em Niterói, Campos, Petrópolis, Nova Friburgo e outras localidades.

A educação profissional feminina foi concretizada com a criação e efetivo funcionamento das Escolas anteriormente mencionadas, conforme os decretos-leis oficializados. A orientação legal para esse funcionamento continuou sendo emitida através de decretos-lei, e posteriormente surgiram os Regulamentos. A princípio, a ala feminina da educação profissional seguia as orientações do Regulamento que já estava em vigor.

Apesar de que a educação profissional era tida como um problema que precisava ser resolvido, o estado não possuía recursos para investir adequadamente, devido aos problemas econômicos, e alegando esse motivo não tinha condições de organizar esse tipo de ensino da forma como era conveniente. A partir do governo de Raul Veiga de Moraes percebe-se maior empenho em concretizar o que já se manifestava nos relatórios de presidentes desde a primeira gestão de Nilo Peçanha, em 1906; aparece maior ênfase à proposta de educação profissional feminina e também à instalação das escolas.

Reis (2013) investigou os primeiros sete anos de funcionamento da EPNP, desde a sua criação. Estudando os relatórios dos presidentes do estado, Reis (2013) aponta o relatório de 1924, segundo o qual o decreto-lei n.º 1954 de 13 de maio de 1923 é o documento que regulamenta as escolas profissionais de Niterói – Aurelino Leal e a de Campos dos Goytacazes – Nilo Peçanha, reforçando que estas escolas seriam destinadas ao sexo feminino e ainda que:

[...]ambas ministrariam cultura indispensável à prática dos deveres da mulher brasileira e a instrução técnica profissional co-relativa e imprescindível. Suas secções de costura, bordados e rendas, chapéus, desenhos e modelagem e de arte culinária são freqüentadas com profícuos resultados”. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, decreto-lei 1.954 de 1923, manteve-se a grafia original).

Posteriormente, outro decreto, o de nº 2.160 de 31 de janeiro de 1926, deu novas orientações e alterou a organização dos cursos e o currículo da Escola. Três anos depois, novo decreto reuniu as orientações e instituiu o Regulamento do Ensino Profissional, foi decreto-lei nº 2.380 de 14 de janeiro de 1929.

Ainda nesta exposição de documentos, temos dentro do período estudado, o decreto-lei nº 129 de 20 de janeiro de 1936, que realizou importantes mudanças na estrutura da Escola com a reforma do Regulamento de 1929 e, para finalizar, devemos citar o documento que efetuou a Equiparação da Escola profissional Nilo Peçanha com as Escolas profissionais federais, pelo decreto nº 11.316 de 30 de janeiro de 1943. Todos estes documentos constam na análise do Capítulo 3 deste trabalho.

O entrelaçamento histórico político, social, educacional e econômico deste período no estado do Rio, também influenciado pelo contexto nacional, formam uma rede de influências para a formulação de uma política educacional.

Na visão de Mainardes (2009), existe um conjunto de influências que se impõe, e em geral elas podem ser “influências globais /internacionais; agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros”, compreendendo que há uma “correlação de forças e as disputas que envolvem a definição de políticas e o processo decisório” (p.4).

Uma política educacional surge em meio a disputas, sejam elas políticas, sociais e também pedagógicas; são múltiplos aspectos que se entrelaçam, se relacionando intimamente. Concordando com esta visão, Paulilo (2003) afirma que a estrutura política e a conjuntura social do período em questão embasam as ideias pedagógicas, e por este motivo, não pode o pesquisador cair na armadilha de analisar as ideias sem seu contexto.

Tomando por base as dimensões da moral, da higiene e do trabalho, inseridos no debate educacional da primeira República, e influenciado pelo trabalho de Marta Maria Chagas de Carvalho, Paulilo (2003) fala da intenção do estado em moralizar as práticas de vida de parte dos populares; considera que se pretendia a moralização dos modos de vida do operariado, da população improdutiva, das mulheres e da infância, de acordo com a visão imperante sobre o progresso nacional.

Temos assim que, a proposta educacional envolvia a constituição de uma hegemonia cultural relacionada à organização, a exemplo de um modelo de fábrica e nesse sentido, foi

mobilizada toda uma gama de procedimentos para o controle social pertencente ao projeto de modernização, por meio da educação.

Após abordarmos brevemente o contexto nacional e o estadual, a pesquisa contemplou também o espaço urbano privilegiado pela pesquisa, a cidade de Campos, interior norte do estado do Rio de Janeiro, definindo os seus limites geográficos mais próximos. Assim, em virtude da localização da escola, objeto desta pesquisa, fez-se necessário uma apresentação desta realidade do interior do estado, no início do século XX.

O município de Campos foi ao longo do século XIX até a metade do século XX, um dos maiores do Brasil, em termos populacionais, posicionando-se como o quarto município brasileiro em número de habitantes em 1872.

Suas características naturais: a planície, ou “os campos”, seu clima agradável e a riqueza de recursos hídricos, foi o grande atrativo para os seus primeiros habitantes, interessados na criação de gado, e aqui chegando encontraram os primeiros donos: os índios goitacás.

Desde a sua formação, observava-se a vocação rural do município, como disse o prof.º Jorge Renato Pereira Pinto (1987), ao descrever a vida urbana e rural da cidade, desde a virada do século XX até a década de 1920, e a sua transformação, como pólo de desenvolvimento para toda a região.

Aperfeiçoavam-se os transportes urbanos, calçavam-se as ruas com paralelepípedos; fábricas diversificando a produção e a modernização do parque açucareiro, com o predomínio das usinas de açúcar, demonstravam que Campos atravessava um excelente período de realizações e sua economia se fortalecia. Os reflexos econômicos estimulavam o requinte e as atividades culturais; jornais, publicações literárias, teatros. Uma intensa atividade política. Campos estava amadurecida e confirmava a sua liderança política no Estado e, surgia, na dobra do século, como a 4ª cidade brasileira em população. Escolas, hotéis, fundições, serralherias e serrarias ativavam o comércio e os negócios. A zona urbana torna-se inquestionavelmente o centro maior das decisões. É quem passa a decidir e torna-se o centro não mais apenas do Município, mas de um conjunto de municípios próximos, com a ultrapassagem do rio Paraíba pela estrada de ferro. É o que chamamos modernamente de pólo de desenvolvimento (PINTO, 1987, p. 63).

À época da criação da EPNP, início da década de 1920, a cidade de Campos possuía uma posição econômica privilegiada no contexto brasileiro devido a sua liderança nacional na produção de açúcar, que era sua principal atividade desde o século XVIII (Idem).

Além da chegada de muitos imigrantes, principalmente portugueses e sírios libaneses, desde o fim do século XIX, a cidade passou por diversas benfeitorias desde o final do século XIX. A população era de 175.850 habitantes, sendo que destes, 69.759 estavam na zona urbana e 106.096 habitavam a zona rural do município.

Na área central da cidade¹⁴, se concentrava toda a parte administrativa e comercial do município; mas em toda a área urbana haviam 3 bancos comerciais, 3 hospitais, 12 igrejas, 11 sociedades esportivas, 2 teatros, 8 jornais em atividade, 700 estabelecimentos comerciais e mais de 70 fábricas e cerca de 3.500 prédios distribuídos em mais de 73 ruas (becos, travessas, praças e avenidas). Por estes atributos, Campos era tida como a capital econômica e cultural do estado do Rio de Janeiro. (PINTO, 1987, p. 65).

O professor Jorge Renato Pereira Pinto, em seu livro “Um pedaço de terra chamada Campos: sua geografia e seu progresso”, descreveu o início dos anos 20:

Ampliaram-se as vias urbanas, melhoraram as construções residenciais e comerciais; o transporte urbano com bondes foi eletrificado, substituindo os “burros”, meios até então usado. Campos progredia intensamente, pois vivia momentos muito favoráveis de desenvolvimento, principalmente aproveitando os efeitos da primeira Grande Guerra Mundial. As usinas de açúcar consolidavam seus domínios e o comércio tornava-se bem mais ágil. As estradas de ferro, formalizadas pela Leopoldina Railway e pelos ramais particulares das usinas, somavam centenas de quilômetros, dentro do município. A Leopoldina mantinha 30 estações intermediárias e as usinas, em número de 28, construíram só elas 410 km de ramais particulares. [...] A produção de açúcar respondia por uma renda bruta de 2,5 milhões de libras esterlinas. Campos era o maior produtor de açúcar do Brasil e o município mantinha a 7ª posição brasileira em população global. (p.64).

Nesse tempo, estava em andamento um projeto de modernização da cidade, o que aliás estava acontecendo também com o Distrito Federal. A ideia de modernizar estava em voga porque trazia em si o ideal de progresso e de civilidade. Desde o final do século XIX, a elite campista propunha reformas urbanas a fim de dar à cidade uma nova imagem, colocá-la em evidência diante de todo o estado, e este projeto tinha por objetivo colocar a cidade de Campos como a capital do estado do Rio de Janeiro (ALVES, 2013).

O estímulo ao progresso uniu as ações da Câmara municipal e da Associação comercial de Campos, na direção do desenvolvimento. Na busca pela estabilidade política, vemos a influência de políticos, e especialmente a de Nilo Peçanha, que além de ser da terra,

¹⁴ Refiro-me ao quadrilátero central, composto desde o século XIX tendo ao centro a praça São Salvador e as ruas mais próximas.

começou nela a sua trajetória pública, e tendo alcançado notoriedade política, nacionalmente, contribuiu, apoiado pelo seu grupo político.

A crise de 1929 atingiu violentamente a indústria açucareira campista, e também as lavouras de café, e logo depois dela veio a revolução de 1930. No período entre 1930 e 1940, o município enfrentou grandes dificuldades, motivos que levaram muitas famílias se deslocaram da zona rural para a cidade, e outras ainda, mais abastadas, deixaram o município em direção à capital do estado, em busca de trabalho, educação e oportunidades de investimento, causando assim uma queda no crescimento populacional no município, bem como no seu desenvolvimento econômico.

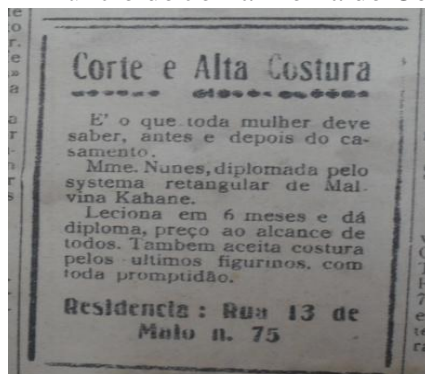
O governo revolucionário buscou o fortalecimento da capital federal, e esse benefício desviou a atenção comercial diretamente para a capital. A partir da década de 1940 a cidade vive um processo de estagnação (PINTO, 1987).

A sociedade campista trabalhava pela educação de seu povo, e neste aspecto encontramos muitas mulheres professoras, envolvidas com a educação, seja nas escolas oficiais já estabelecidas no município, como também encontramos mulheres atuando em casa, com suas escolas particulares, oferecendo seus serviços educacionais nos anúncios nos jornais locais.

Foi por meio de anúncios da imprensa campista (FOLHA DO COMMERCIO, 1938 e 1939) que identificamos outras atividades das mulheres campistas, como as costureiras que trabalhavam com moda, ofereciam seus serviços e ministravam cursos de corte e alta costura.

Dentre as assinantes dos anúncios estavam: Lucia Lopes Leal e Conceição da Costa Muguet, ofereciam seus serviços de alta costura, eram diplomadas Mme Nunes, que também era anunciante, e divulgava o seu curso de Corte a Alta Costura, garantindo uma formação completa em 6 meses, como se observa na fotografia 1.

Fotografia 1 - Anúncio do Jornal Folha do Commercio em 1938



Fonte: Jornal folha do Commercio, 17 de fevereiro de 1938.

O anúncio de Mme Valdéa Ribeiro e Mme Lessa dizia: “Executam com a máxima perfeição, costuras e bordados à mão, em seda, linho e algodão. Aceitam encomendas de enxovais para batizados e casamentos. Rua 15 de novembro, 383” (09/08/1939 FOLHA DO COMMERCIO). Outro anúncio era do Atelier das irmãs Camargo, cuja atividade era de “cobrir botões, de diversos tamanhos e vários modelos, com a máxima rapidez e perfeição”

A sociedade campista parecia valorizar muito esta atividade profissional das costureiras. Os anúncios de lojas de tecidos e materiais como linhas, botões e aviamentos para o trabalho das costureiras ocupavam espaço importante na coluna *Sociaes*, em meio às notícias de festas e casamentos. As lojas que mais anunciaram pelo jornal neste período foram Depósito das Sedas, A Imparcial, A Preferida, Casa Zulchner, e Casas Santos Moreira.

Outros anúncios faziam referência, também, à profissão de costureira, tais como os de lojas especializadas em camisas masculinas, alfaiatarias e lojas de venda de enxovais para noivas. Existiam também as lojas que vendiam máquinas de costuras e ofereciam reparos. Sem deixar de pontuar a presença da fábrica de tecidos, ainda atuante nesta época, a Cia. Fiação e Tecidos Industrial Campista, na avenida XV de novembro.

O município de Campos abrigava um comércio de grande porte para a época, atividade impulsionada desde a chegada dos imigrantes, a partir do final do século XIX, e tiveram uma importante contribuição na formação histórica da cidade. Estes imigrantes se interessavam mais pelo comércio e pela indústria do que pela atividade agrícola, além das atividades culturais.

Analisando a vida social campista por meio dos jornais dessa época, encontramos um impressionante número de anúncios de cursos particulares, oferecidos por profissionais liberais, ministrando conhecimentos para o trabalho na área comercial.

Além do Instituto Comercial de Campos, e a Associação dos empregados do comércio de Campos, que mantinha um curso de datilografia, também neste ramo atuava a Escola Remington que anunciava:

ESCOLA REMINGTON

Única autorizada a fornecer diplomas Remington. Curso técnico de dactylographia – aulas diurnas e noturnas. Rigorosa disciplina. Ensino eficiente. (FOLHA DO COMMERCIO, 07/07/1938 manteve-se a grafia original).

Esta modalidade de curso, o comercial, foi ministrada na Escola profissional Nilo Peçanha, introduzida pela reforma do ensino profissional feminino de 1936, entretanto, como veremos no terceiro capítulo deste trabalho, a escola não logrou êxito em seu desempenho.

Na cidade de Campos (RJ), como se observou pelos anúncios impressos desta época, aparentemente, o mercado de trabalho na área comercial ainda era uma atividade voltada para o público masculino; os assinantes dos anúncios eram todos homens, professores ou proprietários dos cursos. Apesar da proximidade com a capital, Campos mantinha suas particularidades interioranas e conservadoras.

Na sequência apresentamos o capítulo 2, onde tratamos dos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, o que auxiliou na elucidação destas e de outras indagações colocadas em destaque.

CAPÍTULO II: APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo está dedicado à apresentação das fontes utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, destacando de que forma foram interpretadas. Também apresento as bases teóricas que serviram como viés analítico, a fim de aguçar o olhar sobre a realidade e suas potencialidades investigativas, complementadas pelas leituras que dão suporte à temática principal e as questões que perpassam.

Dedicado aos aspectos teórico-metodológicos, dentre os autores de referência, escolhemos Le Goff (1990), Faria Filho (2004), Julia (2001), Bonato (2005), Martínez (2006), Mogarro (2005), Paulilo (2003), Scott (1990), Burke (1992).

Como observou a professora Sônia Camara (2012), pesquisadora da História da educação e das instituições escolares, existe um exercício que envolve o ato do “olhar”, um despertar para a documentação; e ela diz que

Ver é uma experiência mágica, afirmam os pintores. (...). O olhar especulador é aquele que, embora capte o fulgor do invólucro, busca perceber a sua essência, o invisível que se esconde. (...) A este objeto de pesquisa que instiga o nosso desejo de olhar, buscamos interrogar sobre suas diferentes pistas e ensinar uma possibilidade de análise. (CAMARA, 2012, p. 40-43).

Uma importante habilidade que o pesquisador precisa desenvolver enquanto investiga, entre outras, é a *desconfiança*, em relação ao que está posto pelo documento, por meio dela é que se interroga o documento. Pensando nesta capacidade investigativa, Louro (1997) afirma que: “são pois as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em geral de *desconfiança*” (1997, p.63). E no mesmo sentido atribuído por Louro (1997), Fonseca (2000) diz que é preciso desconfiar do que é colocado como natural. Cabe aqui, portanto, valorizar a análise teórica da pesquisa, porque é colocada como lentes na ação de favorecer a visão para além da letra, dando sentido e compreensão.

Freitas (2011, p.13) que estudou a Escola profissional Feminina de Curitiba resumiu de forma bastante coerente este momento dizendo que: “trata-se de uma operação que visa convergir pressupostos que ofereçam condições de ‘fazer falar’ as fontes, problematizá-las e encará-las como vestígios das relações sociais que antecederam nosso tempo”.

Por estas considerações compreendemos que o referencial teórico de uma pesquisa é fundamental por ser o lugar onde acontece o processo de definição das bases para a análise, enquanto explica os procedimentos ou medidas tomadas para todo o desenvolvimento na interpretação das fontes primárias, no sentido de levar-nos à compreensão do que é relatado.

Reunindo os diversos contextos – educacional, econômico, cultural, social e político – trata-se de uma tarefa complexa, uma vez que tudo acontece ao mesmo tempo, não há como “encaixar as fontes em modelos pré-moldados e, sim analisando de forma científica o que as fontes indicam” (DUTRA, 2013, p. 32).

É oportuno lembrar que este estudo se concentra entre os anos de 1931 a 1946, que no contexto político nacional compreende o período da Era Vargas, do Governo provisório, ao Estado novo, também se refere ao período da segunda gestão administrativa da Escola, desde a sua fundação, a gestão da professora Isaura Lucas dos Santos Cruz.

O arquivo escolar da Escola profissional é constituído de um conjunto de documentos escritos, um acervo fotográfico de grande expressão, além de uns poucos objetos que fizeram parte daquela época, e prédio tombado pelo patrimônio histórico estadual.

Esta é uma pesquisa essencialmente documental, por se alicerçar nos relatórios anuais da Escola, que foram encadernados e arquivados. Foi a descoberta desse arquivo escolar que tornou esta Escola extinta num campo de investigação. Neste sentido, é imprescindível considerar a contribuição desse tipo de documentação, bem como a preservação do arquivo escolar para o estudo da História da Educação.

Os regulamentos e decretos oficiais do governo estadual e federal, que servem de referência para o estudo da Escola e da educação profissional feminina, também são parte essencial desta metodologia, acrescentando informações relevantes para estabelecer o diálogo com o Arquivo.

A revisão bibliográfica foi constituída tomando por base o que já tem sido produzido sobre o tema, além de autores que analisam o período a partir dos diversos pontos de vista institucionais da época; também foram contemplados estudos de renomados autores especialistas na área da História, a fim de produzir um suporte teórico consistente.

Nesta intenção registramos os estudos já realizados, primeiramente sobre a Escola profissional Nilo Peçanha, depois sobre o tema a nível estadual e federal: Martinez (2013; 2014); Reis (2012; 2013); Silva (2013; 2014); Gonçalves (2014).

No âmbito estadual, Dutra (2013) analisou o contexto de criação da Escola profissional Aurelino Leal, na cidade de Niterói (RJ); e no âmbito federal, Bonato (2008; 2005; 2003); Cardoso (2005; 2009; 2010) e Camara (2013) tiveram por referências escolas profissionais do Distrito Federal. E contemplando escolas profissionais femininas de outros Estados da federação, podemos citar: em Porto Alegre (RS): Scholl (2012), em Curitiba (PR): Freitas (2011); em São Paulo: Novelli (2004); Carvalho (2007); Barreto (2006)

2.1 O documento como elemento estrutural da pesquisa

Na primeira parte deste capítulo, buscamos estudos teóricos que abordam a importância da documentação, discutindo na sequência, a importância do arquivo escolar para a pesquisa historiográfica, seus conceitos, incluindo reflexões quanto à sua categorização, como patrimônio (histórico, cultural e educativo); sua preservação, conservação e descarte, além de sua utilização e contribuição cada vez mais crescente, não apenas para a História da Educação, mas para diferentes áreas do conhecimento.

A fim de manter uma organização no texto dissertativo, o Arquivo escolar da Escola profissional Nilo Peçanha será apresentado no terceiro capítulo juntamente com a apresentação geral da Escola profissional.

Estamos, portanto diante de uma escola extinta, mas que teve sua memória preservada pela história contada nos seus documentos, nas marcas do espaço físico, no prédio onde funcionou e nas imagens fotografadas que perduram.

Velhos objetos, documentos amarelados, lembranças antigas não são sinais de um passado longínquo e sem significado. Podem se tornar fontes, vestígios da história que passou e que passa despercebida do simples olhar. Sob um olhar meticuloso tornam-se fontes de descobertas e reflexões, na visão do historiador e do mistério envolvido na sua capacidade de ver além dos limites dos olhos.

Partindo do princípio de que “tudo tem uma história”, como já dizia Haldane (1951), os historiadores tradicionais ensinavam que toda história deve ser baseada em documentos, conforme registra Peter Burke (1992), em seu livro, *A Escrita da História*. Utilizando-se deste argumento, Burke (1992) apresentou a Nova história, percurso para contar a História, pretendendo comprovar que esta não é mais uma “invenção”.

Os estudos da Nova história foram iniciados na França, no início do século XX, com a contribuição do historiador Jacques Le Goff, que inclusive auxiliou na edição de um ensaio de três volumes sobre novos problemas, novas abordagens e novos objetos.

A Nova história é uma concepção recente da História, ou para simplificar, a história escrita como uma reação deliberada contra o paradigma tradicional. A intenção do autor era discutir e responder questões de confronto entre a História tradicional e os novos ramos que a História tomou em pouco tempo com a Nova história, que se expandiu “a uma velocidade vertiginosa” segundo ele mesmo. Sendo assim, a nova história fez emergir do anonimato muitas outras histórias, como Burke explica:

Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza, os gestos, o corpo (...) a feminilidade, a leitura, a fala e até mesmo o silêncio. O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (BURKE, 1992, p.11).

No grupo dos *Annales*, criado em 1929, pioneiro nos novos estudos, algumas questões levantadas culminaram na formulação de um pensamento que chamava a atenção para a inadequação da História tradicional, atentando para o fato de que só pode se perceber tal inadequação olhando-se além do âmbito do historiador.

Raquel Soihet (1997) também chama a atenção para a importante contribuição do grupo dos *Annales* para a História das mulheres¹⁵.

Embora as mulheres não fossem logo incorporadas à historiografia pelos *Annales*, estes, porém, contribuem para que isto se concretize num futuro próximo. (...) A partir da década de 1960, correntes revisionistas marxistas engajadas no movimento da história social, apresentam uma postura diversa ao assumirem como objeto de estudo os grupos ultrapassados pela história, as massas populares sem um nível significativo de organização, e, também, as mulheres do povo. (SOIHET, 1997, p. 276).

A visão que a História tradicional oferece é a “de cima”, concentrando-se nos feitos dos grandes homens, estadistas, generais e ocasionalmente eclesiásticos. “Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (BURKE, 1992, p. 12).

¹⁵ A História das mulheres aparece nos estudos da 3ª geração da escola dos *Annales*, década de 1960.

Esta reflexão sobre a Nova história se faz necessária neste estudo por duas importantes razões. A primeira delas se refere ao tipo de Escola que foi investigada por esta pesquisa, bem como a modalidade educacional proposta pelo Estado, visando o perfil da mulher daquela época e a sua inserção no mercado de trabalho.

A segunda razão, e tendo por base o que é explicitado no primeiro ponto, é que esta pesquisa se soma a outras pesquisas que tratam dos estudos da mulher, uma categoria que consta na lista dos temas privilegiados pela Nova história, quando enfatiza a história dos que, teoricamente, até então, não possuíam uma história.

Começaremos pela parte mais elementar da pesquisa histórica, na perspectiva da análise documental, com base no pensamento desenvolvido por Jacques Le Goff (1990) em *Documento/Monumento*, para propor um diálogo crítico com o *documento*, enquanto *monumento*, por sua ênfase na validade científica e técnica do documento, para a pesquisa histórica científica Le Goff (1990) expõe que

[...] desde a Antiguidade, a ciência histórica, reunindo documentos escritos e fazendo deles testemunhos, superou o limite do meio século ou do século abrangido pelos historiadores que dele foram testemunhas oculares e auriculares. Ela ultrapassou também as limitações impostas pela transmissão oral do passado. A constituição de bibliotecas e de arquivos forneceu assim os materiais da história. Foram elaborados métodos de crítica científica, conferindo à história um dos seus aspectos de ciência em sentido técnico, a partir dos primeiros e incertos passos da Idade Média (Guenée), mas sobretudo depois do final do século XVII [...].(LE GOFF, 1990, p.6).

Em busca do documento, o historiador vive um momento espetacular quando o encontra, porque sabe o lugar que este ocupa no panorama da obra toda. Ao encontrá-lo, o historiador é tomado por inúmeras indagações, como a de querer saber por que aquele documento está ali, como chegou e por que, afinal, ficou guardado por tanto tempo, por que foi escolhido, em lugar de outros que foram descartados?

De fato, as indagações que surgem para o historiador decorrem de saber que a guarda documental é fruto de uma escolha, de uma seleção, intencional ou não, que de toda forma provoca muitas interrogações. Até adquirir este status, e ser valorizado nas pesquisas científicas, o documento passou por uma longa trajetória histórica. A capacidade de evocar o passado e gerar uma sucessão de descobertas deu-lhe a categoria de *Monumento*, ampliando seu campo de utilização, deixando de figurar apenas como um registro comprobatório.

Le Goff (1990) também mostra a correlação de forças que são verificadas no ato da guarda documental, na decisão de arquivar, porque esta pressupõe um ato de escolha, uma seleção interessada, afirmando que:

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p.535).

Samaran (1961), no prefácio da obra coletiva *L`histoire et ses méthodes*, falando dos princípios do método histórico, declara que “não há história sem documentos” e afirma dizendo que: “há que tomar a palavra documento no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira” (SAMARAN, 1961, p. XII apud LE GOFF, 1990, p. 539-540).

Com os positivistas, no final do século XIX, o documento ganhou prestígio e visibilidade, tornando-se o principal recurso metodológico para o historiador, entretanto eles defendiam uma visão unilateral, de fidelidade ao texto, recomendando todo cuidado para não extrair ou colocar qualquer coisa que não lhe pertencesse. Evidentemente que esta é a postura que se deve manter, o historiador é responsável por não alterar de forma alguma o documento, porém não impede que ele seja alvo de interrogações.

Na década de 1960 aconteceu a chamada Revolução documental, e foi um marco histórico; o interesse da memória coletiva e da história se generalizou, não mais privilegiando os grandes homens ou os grandes acontecimentos. A história avança no interesse por todos os homens. A partir dos registros de nascimento, casamentos e de morte marca-se a entrada de todos os homens, “as massas dormentes”, na história e inicia-se a era da documentação de massa.

Le Goff (1990) prossegue falando da necessidade de mudança de atitude por parte do historiador. A partir de então é preciso ter uma postura crítica diante do documento, submetendo-o a uma análise mais radical. Ao constatar o que transforma um documento em monumento, isto é, a sua utilização pelo poder, as forças históricas que o constituíram, enquanto tal ele precisa ser questionado, por isso o principal dever do historiador, segundo Foucault (1969), é criticar o documento, comparando o trabalho do historiador ao trabalho do arqueólogo. Numa atitude de desconstrução do que está posto, Foucault (1969) explica que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que ai detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (FOUCALT, 1969, p. 13 apud LE GOFF, 1990, p.545).

Numa referência à existência de outros tipos de documentos, isto é, que não haveria apenas a forma escrita para documentar um fato, Lefebvre (1971) também afirmava em suas aulas na Sorbonne que “não há notícia histórica sem documentos”, afirmando que se não há registros, documentos escritos ou gravados sobre um fato, aquele fato se perdeu.

Exaltando as habilidades necessárias ao historiador, os estudiosos do grupo dos *Annales* registraram, entendendo que o pesquisador saberá ler e tornar útil qualquer vestígio humano que encontrar, até mesmo as “ervas daninhas” (LE GOFF, 1990, p.540).

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e as ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que pertencendo ao homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

2.2 No Arquivo escolar

Estando no arquivo escolar, o tipo utilizado nesta pesquisa, ou ainda outro tipo de arquivo, parece difícil lidar com tantas indagações que surgem para o historiador, é possível que haja inicialmente um silêncio, e muitas dúvidas quanto ao caminho a seguir para dar início ao estudo, por isso Medeiros (2003, p.6) atenta sobre a importância de observar todo e qualquer detalhe, porque:

Ali, nos documentos, estão memórias, individual e coletiva da educação. Não toda, é claro. Mas também não só memória, mas memórias. Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. Que tinta é aquela? Por certo uma daquelas obtidas com receita, que passou de professor a professor, de pai a pai, de aluno a aluno, antes da disseminação da tinta industrial.

Atentando para o tipo de arquivo focado nesta pesquisa, o arquivo escolar, é preciso discutir a pequena valorização que ele tem. Sua importância é indiscutível no campo da História da Educação, contudo no Brasil ainda não se tem uma política nacional ou estadual (no caso do Estado do Rio de Janeiro) de conservação do patrimônio escolar, ao passo que, paradoxalmente, existem normativas indiscriminadas de descarte destes documentos.

Enquanto patrimônio educativo, o arquivo escolar é o celeiro, o repositório, o lugar das memórias passadas, dos documentos comprobatórios da existência e funcionamento de uma determinada Escola, o qual perpetua a sua existência, devendo por isso ser preservado.

Diversas instituições educativas têm sido estudadas recentemente, e isso graças à existência do arquivo escolar. Há mais de 20 anos, a presença da documentação escolar vem despertando o interesse de pesquisadores da História da Educação, pelos novos rumos apontados pelo estudo do Arquivo escolar. A união destes dois campos de estudos – história e educação – encerra uma parceria que une a um só tempo o historiador e o educador (MARTÍNEZ et al, 2012).

Nesse sentido, Nóvoa (1998) apud Vasconcelos (2010, p.24), destaca que:

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a educação. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo participando criticamente da escola e da pedagogia.

A identidade histórica de uma instituição é estruturada, isto é, toma corpo e forma, por meio da pesquisa acerca de suas características, de como e quando existiu. Assim Magalhães (1999) explica o que uma pesquisa pode fazer ao reunir os dados encontrados na documentação arquivada.

Reorganiza-se de fato, dando corpo às características mais genuínas da monografia historiográfica e intenta construir uma identidade histórica, tomando em atenção às coordenadas de tempo e de espaço: quadros de mudança e quadro de permanência; relações entre o local/ regional e o geral/ nacional; relações entre quadros teórico/ conceptuais e quadros práticos, seja no que se refere às dimensões pedagógicas e didáticas, seja no que se refere aos objetivos e aos condicionamentos sociais humanos e tecnológicos. (MAGALHÃES, 1999, p.64).

Além destas noções mais elementares sobre o arquivo, é preciso desconstruir a ideia romantizada de ordem e da guarda destes documentos, porque eles não se encontram

arquivados e organizados em algum lugar, apenas a espera de um pesquisador interessado. Há que se ter muito trabalho, e trabalho árduo, para encontrá-los e, às vezes, para recuperá-los.

Por outro lado, é importante tomar consciência de que os documentos do arquivo escolar não são os únicos a contar a história de uma instituição. Nas palavras de Vasconcelos (2010, p.24) vemos que:

Pesquisar a educação e a sua inserção na história constitui-se em um amplo processo que não pode ser reduzido aos documentos e registros e, particularmente, aos documentos e registros apenas dos momentos vividos pela escola – uma invenção popularizada somente nos últimos dois séculos – desconsiderando outras inúmeras circunstâncias que compõem a história da educação, vividas entre sujeitos, entre sujeitos e instituições, com uma temporalidade muito mais abrangente.

Uma pesquisa histórica pressupõe o entendimento do contexto histórico em questão, articulando o fazer educativo com outros movimentos maiores, lutas e conquistas de toda uma sociedade. Ignorando os fatos que simultaneamente ocorrem, dificilmente o pesquisador experiente poderá localizar ou acessar outras possíveis fontes, por saber que a História se faz em meio à uma complexidade de eventos (VASCONCELOS, 2010).

A análise documental adquire funções como de uma rede de busca por outros instrumentos de pesquisa, acessando informações sobre outros acontecimentos e processos educativos ocorridos no mesmo período de tempo e lugar, ou não, mas que faça referência com o que se deseja saber.

Outra maneira de pesquisar o arquivo escolar foi destacada por Barletta (2005) ao pesquisar sobre os objetos tridimensionais nos arquivos de instituições escolares, pondera a respeito da nova configuração da historiografia educacional, no início da década de 1990, no estudo das fontes documentais. Barletta (2005) chama a atenção para elementos como a organização e o funcionamento da Escola, que o ponto frágil estava na “não problematização dos seus procedimentos e objetos” (BARLETTA, 2005, p.108).

No arquivo escolar, o historiador poderá encontrar uma diversidade de materiais e documentos guardados, mas há materiais e documentos que parecem mais evidentes, mais capazes de retratar a realidade escolar do que outros, por isso é comum haver uma apreciação selecionada, contudo, como vemos na descrição de Moraes, Zaia e Vendrameto (2005, p. 119), todo objeto guardado assume potencialmente um lugar de destaque na pesquisa do arquivo.

O acervo arquivístico de uma escola é decorrente de suas atividades administrativas e pedagógicas. As atividades administrativas são atribuições específicas da secretaria, do departamento de pessoal, da tesouraria e da diretoria. A sala de aula, ao lado da oficina, constitui os principais locais de desenvolvimento das atividades pedagógicas, onde são produzidos materiais relacionados à situação de ensino aprendizagem- materiais de uso didático e artefatos técnicos, além de registros sobre as classes e sobre cada aluno individualmente.

Os materiais produzidos pela e para a escola são de grande interesse para o historiador, mas apesar da sua importância, não são valorizados pelos agentes escolares, na maior parte das vezes. A falta de cuidados especiais, a precariedade das instalações dos lugares onde se encontram os denominados “arquivos mortos” (quando existem) e a ausente ou incipiente sensibilização dos atores escolares sobre a necessidade de conservação deste patrimônio são fatores que contribuem a favor do deterioro e/o desaparecimento deles, com a consequente perda de conhecimento histórico irrecuperável.

Conforme Mogarro (2005), os materiais que compõem o patrimônio escolar não se limitam a documentos impressos, como habitualmente se pensa já que se vive numa sociedade grafocêntrica, sob a hegemonia da palavra escrita. Além das fontes escritas que primeiro registraram seu desenvolvimento, ele se compõe também das carteiras escolares gastas pelo uso, dos livros didáticos adotados e apropriados de forma particular por seus diferentes leitores, do material didático usado em certa época, fotos, símbolos, enfim, uma interlocução contraditória que faria perceptível, hoje, o conjunto intertextual de vozes do processo educativo. Nesse sentido, pode-se falar em memória material e imaterial da escola.

A investigação do passado institucional ganhou reconhecimento nas últimas décadas, em virtude das verdadeiras relíquias encontradas nos acervos de algumas instituições que serviram de guias para traçar o itinerário cultural e educativo das mesmas. Mas não apenas por isso, haja visto que a produção bibliográfica tem crescido bastante diante das inúmeras pesquisas em fontes documentais, dentre as quais se destaca o Arquivo escolar.

De acordo com Mogarro (2005, p.79), o arquivo escolar é compreendido como:

[...] um microcosmos com forma e modos específicos de organização e funcionamento. As escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo. Simultaneamente, apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário de vida de uma instituição (e das pessoas a ela ligadas) na sua

multidimensionalidade, assumindo o seu arquivo um papel fundamental na construção da memória escolar e da identidade histórica de uma escola.

Bonato (2005) fala sobre a teoria arquivística das três idades, da legislação brasileira, que é válida também para os arquivos escolares. O arquivo corrente, ou da primeira idade, é constituído pelos documentos em curso; o arquivo intermediário, ou da segunda idade, é aquele que não é consultado frequentemente; e o arquivo permanente ou da terceira idade, composto por aqueles documentos que já perderam seu valor administrativo, porém são conservados definitivamente por causa do seu valor histórico ou probatório. São esses os documentos mais procurados para fins de pesquisa.

Todas estas são considerações e ponderações relevantes para a compreensão do arquivo escolar, contudo para seu estudo é necessário extrapolá-lo, ir além do seu lugar de origem, a escola, e ir ao encontro de outros documentos (no sentido mais amplo da palavra) que estabeleçam uma conexão entre o arquivo escolar e o mundo, e que o auxiliem na sua organização da história, tanto a contar o que ele diz quanto a contar o que ele não diz.

Sendo assim, a pesquisa no arquivo escolar remete ao passado da instituição, que permite a compreensão das práticas que nela estiveram presentes, enfatiza a compreensão do seu perfil, do tipo de educação que orientava, bem como o tipo de cidadão/cidadã que pretendia formar.

A memória da escola está presente no arquivo escolar, e este como fonte de pesquisa permite a (re)construção da sua história, na medida em que guarda as relações entre os sujeitos e o seu meio ambiente (escolar).

Na segunda parte deste capítulo se apresentam duas importantes considerações teóricas que servem para análise neste estudo: o estudo de gênero, a partir da sua perspectiva histórica; e a Cultura escolar, por meio do qual a Escola profissional foi estudada.

2.3 História das mulheres – Estudos feministas – Estudos de gênero

A fim de pensar e também questionar o cotidiano escolar da escola foi necessário buscar um viés analítico que desse apoio à compreensão da concepção do ensino profissional planejado para a mulher, dentro do projeto de nação do governo Vargas. Além deste viés, o

conceito da cultura escolar foi outro, igualmente importante, utilizado na escrita histórica da instituição, como ferramenta de suporte teórico-metodológico.

Já dissemos que a História das mulheres se insere no conceito dos estudos da Nova história. Para tal reflexão nos baseamos nos estudos da historiadora norte-americana, Joan W. Scott, que desde a década de 1980, se dedica ao estudo da história francesa.

Destacamos as pesquisas desenvolvidas sobre a História das mulheres, em Scott (1992) que descreveu a trajetória dos estudos das mulheres, da década de 1960 até 1980 e em Soihet (1997), que fez uma busca na literatura feminina nacional e internacional, dentro dos aspectos teórico-metodológicos, dentre outros estudiosos do tema.

Rachel Soihet alerta para a denominação de História das mulheres e não História da Mulher, porque as mulheres são “diversas em sua condição social, etnia, raça, crenças religiosas, enfim, na sua trajetória marcada por inúmeras diferenças” (p.275).

Segundo Scott (1992), na década de 1970, a História das mulheres afastou-se da política e adquiriu energia própria, documentando aspectos da vida das mulheres no passado; abriu-se um novo campo de estudo: surgiram inúmeras monografias e artigos, discussões internas e diálogos interpretativos.

Foi na década de 1980, ainda conforme Joan Scott, que houve a discussão sobre o Gênero surgiu dentro dos estudos feministas, rompendo-se definitivamente com o campo político para se tornar um espaço próprio, adotado como um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato (SCOTT, 1992, p. 65).

Para muitos, os estudos sobre as mulheres passou a ser apenas uma disciplina acadêmica; entretanto, para outros, feministas, críticos, essa mudança faz/fez parte da trajetória, o modo como as coisas aconteceram.

É preciso adotar-se uma reflexão mais crítica porque a história deste campo não requer somente uma narrativa linear, mas um relato complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista além da disciplina da História (Idem, p.65).

O objetivo central de todo o trabalho das/dos historiadores das mulheres é que ela seja inserida nos estudos, como sujeito, e coloca que: “A busca da História das mulheres é pela inclusão delas como objeto de estudo – sujeitos da história” (p.77).

Partindo do campo da história social, um tópico somado aos novos estilos de abordagens possibilitou que fosse reivindicada tal importância, isto é, a legitimidade do estudo das mulheres. O estudo das mulheres “pluralizou os objetos de investigação histórica; admitindo grupos sociais como camponeses, operários, professores e escravos uma condição de sujeitos históricos” (p.81).

Voltando ao ponto destacado sobre o silêncio dos temas femininos nos estudos do grupo dos *Annales*, Tania Maria Gomes da Silva, em seu artigo Trajetória da historiografia das mulheres, em 2008, reflete dizendo que:

Assim é necessário admitir que mesmo tendo mantido as mulheres fora das preocupações centrais, a Escola dos Annales, ao direcionar as pesquisas do âmbito político para o social, possibilitou estudos sobre a vida privada, as práticas cotidianas, a família, o casamento, a sexualidade, etc. temas que permitiram a inclusão das mulheres na história. (SILVA, 2008, p. 224).

Dessa forma, os historiadores das mulheres poderiam explorar a experiência vivida pelas mulheres e “presumir seu interesse inerente e sua importância”. Ampliaram-se os locais onde as mulheres estariam: organizações políticas, locais de trabalho, novos espaços e instituições, além obviamente do espaço do lar, família e cuidados com a casa.

Parte destes estudos buscava comparar a atuação das mulheres com a dos homens, e outra parte, enfatizava a diferença da atuação das mulheres. Em todas as abordagens, porém, as mulheres eram consideradas como “categoria social fixa, uma entidade separada, um fenômeno conhecido – como pessoas biologicamente femininas que se moviam dentro e fora de contextos e papéis diferentes, cuja experiência mudava, mas cuja essência, como mulher, não se alterava”(p.82).

Outros estudos abordaram a cultura das mulheres - como produto tangível da experiência social e histórica das mulheres, supondo que fossem uma categoria homogênea. Assim, nasceu a categoria “mulheres” com entidade social, separada historicamente do relacionamento com a categoria “homens”(SCOTT, 1992, p. 81-83).

Soihet (1997) em seu estudo fala das implicações metodológicas do campo de estudos, mostra uma diversidade de estudos sobre a mulher, desde as questões do trabalho feminino até as escravas e as mulheres na clausura, destacando as táticas de sobrevivência e resistência desenvolvidas por estas mulheres. A autora apresenta tais subsídios, ao defender que:

A emergência da História das mulheres como campo de estudo, não só acompanhou as campanhas feministas para a melhoria das condições profissionais, como envolveu a expansão dos limites da história. (...) Assim, de uma postura inicial em que se acreditava na possível identidade única entre as mulheres, passou-se a uma outra em que se firmou a certeza na existência de múltiplas identidades. (p. 277).

E ao discorrer sobre a questão do gênero, Soihet (1997) fala sobre a necessidade de se fazer uma desconstrução autêntica, nos termos de Jacques Derrida, “revertendo-se e deslocando-se a construção hierárquica em vez de aceitá-la como óbvia ou como estando na natureza das coisas – antevendo-se para o futuro a transcendência dessa dualidade cultural (SOIHET, 1997, p. 279).

Transportando estas leituras para o centro da pesquisa, encontramos em um dos documentos que pretendia oficializar a política educacional, no Estado Novo, o Plano Nacional de Educação, de 1937, a presença da educação feminina, e nesta, o ensino profissional feminino.

O documento conferiu à educação feminina as marcas de uma formação necessária, como contenção, indicado para a mulher não elitizada, que o utilizasse com zelo e prioritariamente em suas atividades domésticas e, ainda, que de preferência não circulasse nos espaços públicos de trabalho; além do que, o trabalho profissional aprendido na Escola poderia ser desempenhado em casa (BOMENY, 2000).

Dentre os documentos que regularam a educação profissional, no âmbito estadual, estão os relatórios de presidente da província (até 1930) e o Regulamento do Ensino Profissional de 1929, que descreve detalhadamente as atribuições do ensino de forma geral, e distinguindo as escolas masculinas das escolas femininas.

A adoção do estudo de gênero¹⁶ como categoria de análise para esta pesquisa se justifica pela direta associação que esta política educacional faz com perfil feminino, tratando-se assim de uma política planejada para a mulher, da forma como esta era pensada na sociedade em questão.

A primeira vista já se observa a presença do determinismo biológico nas descrições e orientações dadas pela política educacional. A análise feita com base no gênero explicitamente pretende rejeitar o determinismo biológico imposto, sem negar a biologia dos

¹⁶ Gênero torna-se uma forma de indicar “construções culturais”; a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres (SCOTT, 1990, p. 75).

corpos, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Assim, “pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (LOURO, 1997, p.22; SOIHET, 1997 p. 279).

Neste sentido, o estudo do gênero estabelece então o rompimento com o pensamento dicotômico: o feminino em oposição ao masculino; bem como as oposições, razão/sentimento; teoria/prática; público/privado, etc. Reverenciando as concepções do ensino para a mulher, compreendidas socialmente e regulamentadas por lei, a Escola contribui com o reforço desta distinção, num momento histórico social quando essas polaridades eram requeridas.

A intenção aqui é mostrar como as relações que se estabeleciam na Escola, entre diretora, equipe administrativa, professoras, inspetoras e alunas, todas personagens femininas, as quais trabalhavam pelo reforço da “natureza” feminina no aprendizado de uma profissão para elas.

Entendendo de antemão que, como Scott (1990) explica: “o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino.”

O conceito de gênero é bastante controverso, portanto não há uma única forma de defini-lo, por esta razão aqui ele é tomado para além das diferenças biológicas entre os sexos, enquanto um elemento constitutivo dos significados e das relações de poder construídas socialmente.

As expressões de masculinidade e de feminilidade são historicamente construídas e se referem aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições, à subjetividade e às relações de poder estabelecidas neste contexto. (VIANNA, 2002, p.53).

Desde as primeiras iniciativas para a institucionalização da educação profissional feminina, tanto no projeto desenvolvido para as instituições da esfera federal quanto das estaduais, a legislação impôs, como uma das principais prerrogativas, que esta educação fosse desempenhada em instituições de frequência exclusivamente feminina; quando esta exclusividade não fosse possível, transferia-se para as turmas esta obrigatoriedade, que deveriam ser compostas apenas de alunas, bem como as aulas, as quais também deveriam ser ministradas por professoras.

Esta exigência vigorou durante toda a existência da Escola profissional Nilo Peçanha, terminando juntamente com a sua extinção, com a reestruturação do ensino de 2º grau. Consideração expressa em documentos anteriores, e repetida também no decreto da Lei orgânica do ensino industrial.

É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva freqüência feminina; Nos estabelecimentos de ensino secundário freqüentados por homens e mulheres, será a educação destes ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação. Incluir-se-á na 3ª e 4ª séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico a disciplina de economia doméstica. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, Decreto-lei nº 4.244 de 09/04/1942, manteve-se a grafia original).

O texto abaixo é parte do discurso do ministro Capanema por ocasião das comemorações do Centenário do Colégio Pedro II, em 1937. Vê-se a presença de um comportamento feminino a ser trabalhado pela educação visando à preservação familiar, descrita como uma “grave missão”.

Os poderes públicos devem ter em mira que a educação tendo por finalidade preparar o indivíduo para a moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas mais difíceis e penosas, outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois, porém, há de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com tempera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isso colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado pois compete, na educação que lhe ministra prepará-la conscientemente para esta grave missão”. (Gustavo Capanema. Conferência proferida por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, 02/12/1937. GC/Capanema, Gustavo, 02.12.37, série PI).

Temos abaixo um exemplo de como seriam as instruções pedagógicas, escritas pelo Professor Sousa da Silveira. Este documento foi aprovada pelo ministro Capanema, tendo sido corrigida por ele, onde o ministro riscou as palavras “mais obscuros, porém”. Por meio dela pode-se captar o espírito que se pretendia inculcar com a educação feminina no Estado

novo, para todo o território nacional, no qual ele procurou realçar a diferença entre o ensino destinado ao sexo masculino e o ensino destinado ao sexo feminino.

[...] O livro de leitura deve conter além das páginas que satisfazem à prescrição do programa para cada série, matéria de leitura orientada em dois sentidos. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem à educação das crianças do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar, e esses outros elementos, *mais obscuros, porém* não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem”. (Professor Sousa da Silveira, s/d apud BOMENY, 2000,p. 125).

Mainardes (2009) traz uma contribuição importante às políticas educacionais, sobre a forma como estas podem e/ou devem ser analisadas, apontando que alguns equívocos são cometidos quando as políticas educacionais não são analisadas com base num conjunto de influências que se impõe, e que em geral são: “influências globais /internacionais; agências multilaterais, arquiteturas políticas nacionais e locais, indivíduos, grupos, redes políticas, entre outros” (MAINARDES, 2009,p.4).

As políticas educacionais são implementadas no âmbito das redes políticas, os diversos interesses que entram no processo de disputas por influências, e ainda que possuam objetivos diferentes, a definição das políticas educacionais se dá nesta correlação de forças. Numa interessante perspectiva, Mainardes (2009, p.10) coloca, baseando-se em Thoenig (1985) que:

[...] a produção de políticas inicia-se com a identificação de um problema e a construção de uma agenda. Nesse sentido, a tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação. Assim, a construção de uma agenda é um processo cognitivo que envolve diversos atores (MULLER, 2000; MULLER; SURIEL, 2002; MULLER, 2004) e, em virtude disso, a análise de políticas demanda levar em consideração a multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas

político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas. (LINGARD; OZGA, 2007; BALL, 1994, apud MAINARDES, 2009, p. 10).

Na interligação entre os contextos presentes na formulação das políticas públicas, levou-se em conta a multiplicidade de aspectos citados pelas redes de influências, na qual, o aspecto econômico se impôs, considerando a preocupação do Estado com camadas populares, junto com o interesse que o Estado tivera ao planejar o engajamento destas populações no desenvolvimento econômico nacional, sobre o qual fora construído o ensino profissional.

Nos diversos registros encontrados, desde os relatórios de presidentes de Estado (até 1929) até os decretos posteriores, referentes à educação profissional, fica exposto que a intenção do Estado era a instrução das camadas populares, também chamados de “*os desprovidos da fortuna*”, expressão presente no discurso político oficial desde o final do século XIX, em referência ao perfil assistencialista do ensino profissional.

2.4 Quanto à Cultura escolar

Neste ponto do capítulo, utilizamos outro viés analítico para pensar a Escola profissional Nilo Peçanha, a instituição objeto desta pesquisa: a Cultura escolar. Por sua trajetória histórica, seu trabalho na formação profissional pedagógica e por seu engajamento político, a instituição em estudo conquistou destaque regional que subsiste ainda na memória da população. Além disso, toda a história de sua criação e constituição, que mesmo possuidora de uma realidade com elementos peculiares, distintos, assemelhava-se a muitas de seu tipo e modelo, por estar inserida num contexto comum de múltiplas relações.

A cultura escolar como categoria de análise é essencial para a compreensão desta e de toda instituição escolar que se deseja conhecer. No Brasil, na década de 1970, entre os historiadores da educação, as discussões sobre a crise nos sistemas educacionais estavam em pauta, impulsionadas pelas publicações de Bourdieu e Passeron, no livro “A Reprodução”, editado em 1975, e Ivan Illich, com sua obra “Sociedade sem escolas”, de 1973. Estes livros trouxeram para o campo educacional brasileiro não apenas a reflexão sobre as reformas educativas (na dimensão do fracasso escolar) como também o apelo para inclusão de novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola (FARIA FILHO, 2004, p.141).

As pesquisas e reflexões acerca da Cultura escolar, a partir de uma sequência de acontecimentos e debates, colocavam a escola no centro do debate, fazendo emergir descobertas de novas teorias em diversos campos do conhecimento, manifestados por linguistas, filósofos, historiadores e sociólogos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

O campo educacional também se apropriou, dentro destas variações, ao reconhecer a escola com um destes campos e perceber a existência de uma cultura escolar pronta para ser investigada.

Como categoria de análise, a cultura escolar refere-se aos estudos das Instituições escolares dentro da História da educação, lembrando que, na historiografia educacional, a cultura escolar vem dando subsídios para análises históricas, como forma de estruturar o campo. Por isso desde 1993 percebe-se cada vez mais a presença do tema em conferências, congressos, publicações de periódicos, mesas redondas e seminários¹⁷.

A preocupação com a Cultura escolar surge no âmbito dos trabalhos históricos educacionais, num cenário de crise, como já fora dito, mas também provocada por uma nova aproximação com a disciplina de História, em atividades como levantamentos, organização e ampliação da massa documental para ser utilizada em pesquisas.

Outra importante contribuição para a configuração da categoria Cultura escolar foi o surgimento de Grupos de Trabalhos (GTs), como o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), em 1984, em instituições acadêmicas e o investimento na constituição de Centros de Documentação e Referência cujo fim era o de acolher, preservar e socializar a documentação localizada.

Os historiadores brasileiros da educação se apropriaram desta categoria, inicialmente estudando autores estrangeiros que já analisavam a instituição escolar, dentre os quais se destacam: Dominique Julia, André Chervel, Jean Claude Forquin e Antonio Viñao Frago(FARIA FILHO, 2004, p. 142).

O artigo de Julia (2001)parece inaugurar os estudos da Cultura escolar, a partir da década de 1990, porém o debate já existia antes disso; ele mesmo cita o trabalho de André Chervel como sua inspiração (JULIA, 2002, p.42) e fez referência ao artigo “*História das*

¹⁷ Em 2003, houve em São Paulo, um Seminário especificamente sobre Cultura escolar, discutindo-se o tema por 3 dias, organizado pela professora Rosa Fátima de Souza (Faria Filho, 2004, p. 142).

disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, de Chervel, publicado no Brasil em 1990.

André Chervel era lingüista e contrário à ideia da transposição didática defendida/criada por Yves Chevallard, porque entendia que a escola tinha capacidade para produzir uma cultura própria, específica, singular e original (idem p.144).

Quanto a Jean Claude Forquin, suas ideias foram expostas no artigo *Teoria e Educação*, de 1992, no qual dizia entender a Cultura escolar como uma cultura seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada em relação às culturas que tem fonte nas ciências (criação ou invenção); ele era defensor da transposição didática e considerava o professor como condutor do ensino. Algumas conjecturas o fizeram assumir a cultura escolar como sendo uma cultura segunda.

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura “segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos, constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (FORQUIN, 1992,p. 33-34 apud FARIA FILHO, 2004,p. 147).

Na verdade, Forquin admitia que a transposição didática ou rotinização acadêmica, não permitia a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento escolar, por isso ele transitava entre as duas concepções, entendendo que a Escola também era produtora de *habitus*, o que fazia dela um elemento nuclear, colocando a cultura escolar como *sui generis*; por esta razão Forquin conciliava as duas vertentes analíticas opostas. (FARIA FILHO, 2004 p.147).

Para Viñao Frago a cultura escolar está no interior da escola, e são as “diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias”. Sua abordagem se dá entre os espaços e os tempos escolares, por serem discussões da educação, que não são neutras, porque de fato, eles contêm ou são constituídos pela corporeidade dos sujeitos escolares; além de refletirem uma determinada aprendizagem sensorial e motora, estão impregnados de símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Pelas particularidades de espaços e tempos escolares, e sua inserção numa determinada instituição, Viñao Frago utiliza o termo culturas escolares, expandindo horizontalmente o conceito, que também cresce na vertical – assumindo a existência de “tantas culturas escolares quantas instituições de ensino”.

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, em plural, de culturas escolares. (...). No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33 apud FARIA FILHO, 2004, p. 148).

Para esta análise, contamos com o apoio dos estudos da Cultura escolar no contexto brasileiro, de autores como Diana Vidal, Luciano Mendes Faria Filho e outros, que, como categoria de análise, tem utilizado como recursos para a investigação etnográfica, como os estudos de caso, e na valorização dos sujeitos escolares em suas ações cotidianas, além de registrar um aumento do interesse pelo estudo das trajetórias de vida e profissão, e análises sobre as questões de gênero, raça e geração.

Faria Filho (2004) observou também que os vários trabalhos estão distribuídos em pelo menos três áreas ou perspectivas: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar; e métodos de ensino. Não há nestes três aspectos referidos uma preferência ou concentração única de abordagem; apenas ênfases são dadas em um ponto ou outro, dentro dos estudos dos historiadores brasileiros, os quais são auxiliados pelas análises aqui discutidas.

Tendo o trabalho de Julia (2001) como fundamento é possível que se encontre uma maior variedade de estudos, por conta de seu vínculo com o surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, além do que ele fornece a incorporação dos temas que estudam os saberes escolares e o currículo; ele também destaca as práticas escolares e por isso sua reflexão é ampla, alcança pesquisadores que se dedicam à maior parte das questões, e, admitimos que pela mesma razão a sua definição de cultura escolar seja a mais utilizada:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão

desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros que tomam como referência a cultura escolar, seja como categoria de análise ou como campo de investigação, tem sido vistos no bojo da renovação da história da educação. No entanto estes estudos não são apenas uma aplicação das teorias desenvolvidas por pesquisadores estrangeiros; pelo contrário, há uma “riqueza de elaboração e uma criatividade acentuada nos processos de apropriação” (FARIA FILHO, 2004, p. 150) havendo, no contexto brasileiro, reflexões que representam alternativas distintas das análises encontradas nos textos e contextos anteriores.

A percepção mais presente, nesta vertente dos estudos, é de que os historiadores da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um determinado sistema, cujo objetivo é produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentido para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações.

Importante destacar também, conforme Vidal (2005, p. 22), a relação que se estabelece entre a teorização e a prática da pesquisa de campo, no recolhimento e estudo dos dados, na perspectiva da cultura escolar; dizendo que:

Conferir inteligibilidade aos fatos recolhidos na documentação, por meio de uma narrativa compreensiva é o exercício privilegiado da interpretação histórica. Para realizá-lo o historiador lança mão de conceitos que, para De Certeau (1982) podem ser consideradas categorias históricas, na medida em que simultaneamente se constroem como unidades de significado, conferindo ordem à documentação, e se desconstroem pelo próprio movimento do arquivo.

Assim, as pesquisas apontam que há uma multiplicidade de relações entre a escola e outras representações e práticas sociais que desnaturalizam a própria instituição, notando-se que até bem pouco tempo as pesquisas em História da educação, produziam uma representação estática e acabada da escola.

A perspectiva que articula os estudos da Cultura escolar com os processos de escolarização traz a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições, especialmente com a família, a igreja e o mundo do trabalho, porque estes respondem pela socialização da infância e da juventude; porém são poucos os historiadores que abordam estas

instituições, oferecendo subsídios para pensarmos a relação destas com a cultura escolar (FARIA FILHO, 2004, p.154).

As práticas escolares tem sido o elo, o diálogo, entre os historiadores da educação com a historiografia e as outras áreas das ciências humanas e sociais, e tem contribuído muito para a fundamentação teórico-metodológica das pesquisas sobre elas, além da discussão destas práticas, epistemologicamente.

Então, “olhar para o interior da escola e refletir sobre como os saberes escolares se produziam e quais os efeitos que sua produção trazia para a sociedade” (CHERVEL, 1969, *apud* VIDAL, 2010, p.18), é a visão colocada pela cultura escolar, porque dessa forma escola pode ser vista como lugar de produção de cultura, que traduz a intenção desta análise.

Encerrando esta parte, citamos Nóvoa (1999), em seu trabalho *Para uma análise das Instituições escolares*, que chama a atenção, para o fato de que durante muito tempo, os estudos sobre o sistema educacional deixaram de abordar a organização escolar, buscando inovar, reformar, aplicar novos métodos e técnicas, entre o nível macro do sistema educativo e o nível micro da sala de aula.

O autor português afirma que esta percepção está mudando, e aponta que a valorização do contexto da organização escolar apresenta-se como meio de produzir as inovações que a escola precisa. Tratando-se de organização escolar, o arquivo escolar pode concentrar as condições para que esta inovação aconteça (NÓVOA, 1999).

CAPÍTULO III: NO TEMPO DA ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA

Neste capítulo apresentamos a Escola, objeto da pesquisa, com os resultados encontrados durante a investigação. Inicialmente abordamos suas características mais gerais, a fim de torná-la conhecida do leitor. Logo na sequência, começaremos trazendo para o texto a presença dos sujeitos escolares, depois os saberes e práticas, a abordagem curricular e por último as atividades extra-curriculares e sociais, categorias tratadas pela cultura escolar, na descrição de trabalho da escola.

A cultura escolar coloca-se como o principal campo de percepção das mudanças processadas, tanto internamente quanto na evolução das participações nos diversos eventos fora da Escola. Vemos a ampliação no trabalho escolar, o que se reflete no crescimento do volume da massa documental analisada.

A escola então vivencia de maneira expressiva os anseios do projeto educacional, que por sua vez reflete os anseios do projeto de nação do governo Vargas.

Após estas considerações, concentramos o estudo destacando as principais questões que nortearam o trabalho a respeito da cultura escolar, juntamente com as dificuldades do cotidiano e os caminhos encontrados para a solução das mesmas.

Diversas circunstâncias marcantes da história, da economia e da política nacional e do estado do Rio, tiveram importância fundamental na consolidação da política do ensino profissional masculino, tanto federal quanto estadual, abraçando posteriormente o ensino profissional feminino.

No dia 21 de dezembro de 1922 foi criada, formalmente, a Escola profissional Nilo Peçanha, por meio da deliberação de nº 49, assinada pelo presidente do estado do Rio de Janeiro, Raul de Moraes Veiga. A escola iniciou seu funcionamento efetivo no ano seguinte, em 1923, já no governo do presidente Feliciano Sodré, e ocupava o prédio localizado à rua do Sacramento, nº 119, na área central do município de Campos, região norte.

Fotografia 2 -Prédio da Escola profissional Nilo Peçanha



Fonte: Arquivo pessoal da autora. 2012.

O imponente edifício da Escola profissional Nilo Peçanha, como se observa na fotografia 2, foi criado para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios Bittencourt da Silva, em 1886, que encerrou seus trabalhos em 1919. O projeto original seguiu o modelo do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, criado em 1856. Hoje o mesmo prédio abriga o Colégio Estadual Nilo Peçanha.

Martínez (2014) estudou a história deste edifício desde a sua construção, fala sobre o tipo de instituição do século XIX, o Liceu:

Os Liceus de Artes e Ofícios, de maneira geral, tinham como objetivo principal difundir o ensino das belas-artes aplicadas aos ofícios e à indústria. Sua filosofia era amparada na ideia de que a arte é uma via fundamental para o aprimoramento das cidades. Atendiam uma população desfavorecida economicamente, sendo mantidos por doações da população (nobres, comerciantes, fazendeiros e professores que lecionavam gratuitamente), e posteriormente pelo auxílio financeiro do estado.

Sobre este Liceu de Artes e Ofícios Bittencourt da Silva, em Campos (RJ), Martínez (2014, p.29) diz que este foi o primeiro prédio construído na cidade, especificamente para fins educativos, com pé direito e dois pavimentos. O prédio levou 10 anos para ser construído, e assim:

O Liceu de Artes e Ofícios, depois denominado Bittencourt da Silva, foi fundado em 12 de maio 1895 seguindo os moldes daquele do Rio de Janeiro. Ele tinha como propósito continuar e ampliar o trabalho que já havia sendo desenvolvido por Clovis Arrault e Antônio José Ferreira Martins Filho, contando com o auxílio também de Benedicto Paulo dos Santos, secretário de comissão, e Júlio Fileto, diretor-secretário da instituição. (MARTÍNEZ, 2014 p. 22).

Com um tempo escolar organizado em horário integral, o Curso geral previa que as alunas frequentassem obrigatoriamente, em turnos alternados, as aulas práticas nas oficinas (bordados & rendas, flores & frutos, costura & corte e chapéus) e também as aulas dos conteúdos teóricos, conforme as disciplinas curriculares do curso pós-primário e de acordo com o Regulamento do Ensino Profissional, criado em 14/01/1929, pelo decreto-lei nº 2.380.

As principais diretrizes sobre o ensino profissional a ser desenvolvido pelas escolas profissionais do Estado do Rio constavam logo no início, no art.2º do Regulamento do ensino profissional, que o ensino profissional deveria ser gratuito e para ambos os sexos, administrados em estabelecimentos distintos e ainda que:

Consiste o ensino profissional no leccionamento de artes e officios, paralelo á cultura physica, intellectual e cívica dos alumnos, e visa preparal-os de um modo geral, para a vida pratica e, especialmente para o exercício do magistério em estabelecimentos congêneres e secções profissionaes junto a institutos de ensino primario. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1929, manteve-se a grafia original).

O propósito principal do ensino profissional do Estado era a habilitação para o magistério do ensino primário. Como veremos adiante, o ensino, dito profissional, era constituído de disciplinas de caráter doméstico, na sua concepção, observado pelos programas e o currículo, fundamentados em disciplinas que preparavam a mulher para o trabalho que poderia ser exercido dentro ou fora do lar.

Por isso, este atendimento ao exercício do magistério não foi o único, nem o principal interesse para o ingresso das alunas ao curso geral.

A busca por uma vaga era grande e muito concorrida, e poucas meninas conseguiam. O principal requisito à entrada, o exame de admissão, era, no entanto a maior barreira.

No entanto para a maioria das alunas, o grande desafio, depois de enfrentar a complexidade do preenchimento dos requisitos exigidos ao ingresso, era, uma vez dentro da

escola, lidar com as dificuldades para se manterem, pela frágil ambientação com as disciplinas teóricas do programa.

Para serem matriculadas na escola, as candidatas deveriam apresentar o certificado de conclusão do curso primário, caso contrário, deveriam passar pela prova do exame de admissão¹⁸, e ter entre 12 e 20 anos de idade.

O regulamento do ensino profissional foi elaborado especificamente para orientar as quatro escolas profissionais do Estado, que são as Escolas profissionais masculinas Visconde de Moraes, e Washington Luis, ambas em Niterói, capital do Estado e as escolas profissionais femininas: Aurelino Leal, também, em Niterói e a Nilo Peçanha, na cidade de Campos, interior do estado (cf. Art. 3º).

O regulamento ainda previa a alfabetização das camadas populares do estado, a proposta do ensino profissional incluía a utilização dos prédios das escolas profissionais para ensino primário noturno; assim ficou estabelecido o funcionamento do curso noturno na Escola profissional Nilo Peçanha, como estabelecido no regulamento, que por sua vez refletia esta preocupação, desde a década de 1920 pelos dirigentes do Estado.

No edifício das escolas profissionais funcionará, á noite, durante duas horas, sob a immediata fiscalização do Diretor do estabelecimento, e de acordo com o horário e programma de ensino que for por este propostos e approvedos pelo Diretor de Instrução, uma escola primária, para cuja matrícula será exigida a idade mínima de 15 anos. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1929, art. 10 do Regulamento do Ensino Profissional, manteve-se a grafia original).

No período compreendido por este trabalho, o programa curricular da EPNP passou por três fases importantes, em função das transformações políticas e da legislação que regulamentava o ensino, e por meio dessas alterações estruturais e pontuais foi possível observar o processo de transformação refletido na cultura escolar. Foram momentos demarcados por mudanças que alteraram os cursos, ampliando-os e criando novas estruturas e novos nomes; chegando até a alterar o nome da Escola, na Equiparação.

¹⁸ Conforme Regulamento do Ensino Profissional de 1929, em seu art. 55º, o Exame de Admissão era composto de prova escrita e oral. A prova escrita consistia em um ditado, análise gramatical e lógica, uma descrição sobre Geografia e o desenvolvimento de um assunto do programa de História Pátria, além de 3 questões de aritmética proposta pela comissão examinadora (a diretora da Escola e 2 professoras). A prova oral consistia em discursar sobre as matérias da 5ª série (de grupo escolar).

Tomamos como ponto de partida a organização curricular vigente em 1931, a considerar pelo ano do início da segunda gestão administrativa da Escola, sob o comando da professora Isaura Lucas dos Santos Cruz, estando em vigor havia dois anos, o mencionado Regulamento do Ensino Profissional.

Sendo assim, a primeira fase compreende o período de 1931 a 1935 – o regulamento do ensino profissional de 1929¹⁹; a segunda fase, de 1936 a 1942 – a reforma do ensino profissional²⁰ e adaptação à reforma Francisco Campos; e a terceira fase, o período de 1943 a 1946 – estabelecida com o novo formato de ensino, organizado a partir da Lei orgânica do ensino secundário, comumente conhecida como reforma Capanema, que promoveu a equiparação da Escola com as escolas profissionais federais²¹.

3.1 Os sujeitos escolares

3.1.1 A Diretora Isaura Lucas

O recorte temporal escolhido, apesar de ter sido definido em função da segunda gestão administrativa, no contexto político nacional inscreve-se no período da chamada Era Vargas, absorvendo historicamente a sucessão de fatos que compõem esse segmento temporal da história do Brasil, convergindo parâmetros de mudanças escolares com transformações políticas, dentro do projeto de nação em andamento.

Sendo assim, em dezembro de 1930, aconteceu a despedida da primeira diretora da Escola, a professora Maria Pereira das Neves, tendo sido transferida para a Escola profissional Aurelino Leal, na cidade de Niterói.

Em janeiro de 1931 a nova diretora assume o comando da Escola, nomeada no dia 10 de janeiro, como é possível acompanhar. A professora Isaura Lucas dos Santos Cruz assumiu o cargo que ocupou por 16 anos na gestão administrativa da Escola profissional.

¹⁹ Decreto-lei 2380 de 14/01/1929.

²⁰ Criada pelo decreto-lei 129 de 20/01/1936, reformula o Regulamento do Ensino de 1929. Assinado pelo então presidente do Estado, Almirante Protógenes Pereira Guimarães.

²¹ Criada pelo decreto-lei 4.073 de 09/04/1942, a Lei orgânica do ensino industrial.

Fotografia 3 - Jornal A Esquerda: nomeação da Professora Isaura Lucas dos Santos Cruz como diretora da Escola profissional Nilo Peçanha



Fonte: Jornal A Esquerda – 10/01/1931. www.hemerotecadigital.bn.br.

A gestão da professora Isaura Lucas na EPNP iniciou em 1931 e finalizou em 1946. Ela é a segunda diretora da Escola, e a que permanece mais tempo na administração, por 16 anos.

Fotografia 4 - Turma de alunas da EPNP numa aula de cultura física no ano de 1941



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

Este período foi marcado pelo início do Governo provisório, no contexto político nacional, tendo à sua frente Getúlio Vargas como chefe do Governo, conduzindo as primeiras reformas governamentais.

A gestão escolar da professora Isaura Lucas atravessa todo o período das mudanças políticas da era Vargas. Nos seus dezesseis anos à frente da instituição, a diretora, juntamente com sua equipe administrativa e corpo docente, trabalhou pelo fortalecimento da Escola, entre limites e possibilidades, adaptando-a as mudanças impostas.

Muito pouco se sabe a respeito da vida pregressa da diretora Isaura Lucas. O que temos são informações que nos dão indícios de sua trajetória na educação do estado. O trabalho de Rodrigues (2014) sobre a escola primária no município de Campos, entre 1893 e 1931, cita o nome da diretora em dois momentos.

O nome da diretora Isaura Lucas aparece numa lista nominal de candidatos aprovados no exame de Admissão para a Escola Normal Livre, no ano de 1900.

No dia primeiro de maio foi divulgada a seguinte lista, com os aprovados nos exames: “Ismênia Campos, Hermínia de Menezes, José Luiz Coelho de Aguiar, Oskelia Martins, Ducilla de Alvarenga, Izabel d’Alvarenga, Benedicta Ribeiro, Maria Izabel Peixoto de Queiroz, Izaura Lucas dos Santos e Chloris Maciel da Rocha” (p. 203).

A segunda menção, onze anos depois, num quadro constituído da relação das Escolas públicas estaduais em Campos, como professora, atuando na zona rural da cidade, Ururai, e sem outras informações. (RODRIGUES, 2014, p. 261). Isaura Lucas também foi diretora da Escola Complementar de Campos, no final da década de 1920. No momento do seu ingresso na EPNP já trabalhava na instrução pública havia 25 anos.

Com a expressão “o dever acima de tudo” a diretora Isaura Lucas marcou o seu trabalho na Escola, como registrou em sua despedida em 1946.

Ao deixar o cargo de Diretora desta Escola, templo que tem por nome tutela o inolvidável Nilo Peçanha, para onde há 16 anos, me trouxe a mão amiga de César Tinoco, quero apresentar, na hora da despedida, o meu agradecimento sincero a todos os funcionários deste educandário, por sua colaboração no êxito da minha árdua e espinhosa missão. Sei que, no cumprimento do dever, nem sempre foi-me possível agradecer a todos! Diz-me, porém, a consciência “o dever acima de tudo” – e que só pelo bem da Escola e de suas alunas foi que, muitas vezes, contrariando interesses, me tornei importuna e impertinente! Tanto, por isso não me pesa, porque a certeza de dever cumprido sempre me deixou a consciência em paz. Não levo mágoa de

ninguém, e, aos que porventura tive de contrariar, o tempo – esse velho e sábio mestre – se incumbirá de me fazer justiça e mostrar o lado certo. À colega que me substitui, D. Hilda Barcelos Sobral que é uma tradição desta casa, desejo felicidades e êxito em suas novas responsabilidades. A todos, com meu abraço fraternal e amigo, o meu Adeus! (Escola Industrial “Nilo Peçanha”, em Campos, 30 de dezembro de 1946. Isaura Lucas dos Santos Cruz).

Nestes primeiros anos, com a mencionada instalação do Governo Provisório, iniciou um tempo de transição política que vigorou até 1934, quando foi estabelecida a nova Constituição e Getúlio Vargas foi eleito indiretamente presidente da República, em julho de 1934.

A partir de então, se inicia o segundo tempo do governo Vargas, da democracia constitucional, marcado por uma conjuntura política que culminou na implementação do Estado Novo em Novembro de 1937, consolidando, assim, a orientação metodológica mais ampla para a educação feminina, incluindo o ensino profissional, por meio da reforma do ministro Gustavo Capanema.

3.1.2 As professoras

As professoras da Escola profissional Nilo Peçanha trabalhavam por 18h semanais, porém deveriam comparecer à escola sempre que alguma exigência decorrente do seu desempenho se fizesse necessário, inclusive fora do horário determinado de suas aulas. Esta e outras atribuições constam no Regulamento, capítulo III seção I, Do Corpo Docente e da administração²².

Eram responsáveis por organizar as comemorações promovidas pela escola, preparando uma programação, em geral, contendo execução dos hinos oficiais, as apresentações musicais das alunas, e uma ou mais palestras, proferidas por uma delas, além do que, todo o corpo docente estava sempre presente nos eventos.

De acordo com o Regulamento, inciso 2º do art. 32, (p. 16), as professoras eram responsáveis por:

[...] começar e terminar as aulas ao sinal convencionado, sendo considerada como tendo faltado, se não estiver nas salas de aulas ou

²² A equipe administrativa era composta pela diretora, uma secretária e uma auxiliar de secretaria, uma almoxarife, uma porteira, 7 Inspetoras de alunas (sendo 2 auxiliares) e 3 serventes.

oficinas, 5 minutos antes da hora assinalada no horário para início dos respectivos trabalhos, sendo passível de admoestação escrita e, na reincidência, de suspensão, se prorrogar os trabalhos além da hora marcada para o término das aulas.

Sobre as professoras da Escola²³, as informações dos documentos, a partir de 1931, apenas notificavam as movimentações do quadro anterior ao período. Conforme o regulamento do ensino profissional, art. 23, as vagas para professoras substitutas da disciplina de artes aplicadas seriam providas por concurso público, aberto por edital, entre as professoras diplomadas nesta especialidade, formadas pelas escolas profissionais do estado; seria escolhida a que obteve maior média ao final do seu curso.

Assim, as vagas para professoras substitutas eram ocupadas pelas egressas do curso. Para as vagas das disciplinas do curso de “educação sistemática²⁴”, a disciplina de economia doméstica, conforme o art. 24, a vaga seria provida mediante concurso público, explicitado no capítulo XIII do mesmo Regulamento.

Conforme o art. 29 do regulamento do ensino profissional, sempre que o ensino exigisse, o dirigente da escola poderia solicitar autorização do diretor de instrução estadual, para contratar profissionais temporariamente, ficando sujeito à aprovação deste para iniciar o contrato, que deveria ser pelo período máximo de um ano. Para o curso noturno as substituições de professoras, seria, segundo o art. 25, do mesmo regulamento, observando as especificidades exigidas “em conformidade com o regulamento da instrução pública primária”.

²³Trabalhando na Escola, em 1931, um total de 10 professoras catedráticas: Hilda Barcelos Sobral (português), Altamira Peçanha (instrução moral e cívica), Ana Maria da Silva Tavares Terra (matemática elementar), Maria da Penha Duarte Bueno (ciências físicas e naturais), Maria Ribeiro de Barros (cultura física), Zaira Peixoto (desenho), Zilda Brito de Alvarenga Tavares (música), Ana Manoelita Gesteira Passos (artes aplicadas), Maria Carlota Tavares Fernandes (economia doméstica), Theodora de Andrade Correa (artes domésticas); 05 professoras auxiliares: Alva Doralice Ribeiro (português), Nícia Vasconcelos Alvarenga (aritmética), Antônia Nunes de Santa Rita (ciências físicas e naturais), Olympia dos Santos Lacerda (trabalhos manuais), Helena Freire Gesteira Passos (artes aplicadas); 09 professoras substitutas: Alzira Gesteira Passos (Desenho), Graziella Souto Ribeiro do Rosário (desenho), Laura Leite Martins (Desenho), Zinia Muylaert Collares (música), Alzira Ribeiro de Barcelos (artes aplicadas), Maria de Lourdes Veiga (artes aplicadas), Rita de Cássia Barcelos Sobral (economia doméstica), Margarida Cordeiro de Carvalho (artes domésticas), Sylvania Viveiros de Vasconcelos (artes domésticas); 04 mestras: Ana Carmem Cordeiro (costura e corte); Isaura Peixoto (bordados e rendas); Zilde Manhães (flores e frutos); Rita Manhães (chapéus); 10 Contra-mestras: Iracema dos Santos Sieberath, Maria Moreira Campos e Zilda Alves (costura e corte); Maria Antonieta dos Santos Lacerda, Hermínia Paes de Oliveira, Zahira Romana Pinto, Arinda Peixoto Prata, Carolina Manhães de Moraes, Maria Eneida Nunes (bordados e rendas); Dolores Xavier de Siqueira (flores e frutos) e 03 professoras auxiliares nas oficinas: Berenice Ortega Miranda, Clécia Pinto de Andrade, Aída Ribeiro da Mota (costura e corte).

²⁴ Educação Sistemática é a expressão utilizada pelo Regulamento em referência às principais disciplinas da educação feminina.

No total eram 41 professoras trabalhando na EPNP em 1931, sendo que, deste total 13 professoras eram nomeadas²⁵, assim como, neste mesmo ano três professoras foram transferidas²⁶.

No ano de 1932 permanecem as mesmas 41 professoras, com apenas uma alteração: Antônia Nunes de Santa Rita, que trabalhou como auxiliar na disciplina de Português, que antes atuava com auxiliar na disciplina de ciências físicas e naturais. Em 1933 houve outras as movimentações²⁷ do corpo docente.

Houve mais nomeações²⁸ em 1934, e em 1935, dois afastamentos²⁹. Já em 1938, passados três anos, o quadro de professoras apresentava diversas mudanças por conta da reforma do ensino estadual de 1936 que, com a inclusão de disciplinas novas houve um remanejamento e entrada de novas professoras.

Assim, em 1938 houve uma transferência³⁰, 06 licenças médicas, uma mudança de função³¹ e a nomeação das novas professoras³². No ano de 1939 houve uma exoneração³³, uma transferência³⁴, duas nomeações³⁵, além de uma professora³⁶ designada em comissão, finalizando com as movimentações no corpo docente das oficinas³⁷.

²⁵Ana Maria da Silva Tavares Terra, Altamira Peçanha, Maria da Penha Duarte Bueno, Alva Doralice Ribeiro, Antônia Nunes de Santa Rita, Laura Leite Martins, Helena Freire G. Passos, Olympia dos Santos Sieberath, Nícia Vasconcelos de Alvarenga, Clícia Pinto de Andrade, Dolores Xavier de Siqueira, Berenice Ortega Miranda e Aída Ribeiro da Mota – 13 nomeações.

²⁶As professoras transferidas foram: Elza Pereira das Neves, para a Escola profissional “Aurelino Leal”; para o Liceu de Humanidades de Campos foram Maria Isabel Peixoto e Zenir Bacellar da Silva.

²⁷Nomeações de Maria da Conceição Nunes de Santa Rita, para professora auxiliar de Português e Ana da Conceição de Almeida Ribeiro, para professora auxiliar de cultura física. As professoras Ana Manoelita Gesteira Passos, professora catedrática de artes aplicadas e a professora Antônia Nunes de Santa Rita, professora auxiliar de português solicitaram disponibilidade.

²⁸Guiomar Ribeiro de Abreu, para mestra da oficina de jersey; Doralice Pereira da Costa, para professora substituta, na oficina de flores e frutos; Nívea Pereira da Costa, para professora substituta de artes domésticas e Evany Vasconcelos Tavares, para outras substituições temporárias.

²⁹As professoras Zilda de Brito e Zynia Muylaert Colares, professora e auxiliar de música, respectivamente, foram afastadas em 1935 e 1936.

³⁰A professora Nícia de Vasconcelos Alvarenga, transferida para a Escola profissional Aurelino Leal, na capital do Estado.

³¹A professora Clícia Andrade de Queirós, de professora auxiliar na oficina de costura e corte, para professora de steno-dactilografia, no Curso de aperfeiçoamento do Curso Comercial.

³²Letícia Pessanha Gualda (inglês), Maria Amélia Tavares Devoto (francês); Clarice Siqueira Mothé (história), Djanira de Macedo Encrennaz (música), Sebastiana de Cássia Soriano (professora interina de português), Dilce Alves Pereira (professora interina de matemática), Conceição Colares Quitete Cardoso (ciências físicas e naturais), Carolina Manhães de Moraes (bordados e rendas) – 8 novas professoras.

³³A professora Dilce Alves Pereira

³⁴A professora Hilda Barcelos Sobral foi transferida para o Instituto de Educação de Campos e a professora Laura Leite Martins, regente de trabalhos manuais, para a Escola profissional Aurelino Leal

³⁵As professoras Mariana Simões Barrozo e a professora Ema Cardoso.

³⁶Conceição Colares Quitete Cardoso (ciências físicas e naturais).

³⁷Professora Licy de Oliveira, contramestras de bordados e Dalka de Barros Lima, contra-mestras de artes aplicadas; a professora Olympia dos Santos Lacerda, contra mestra de modas e confecções, neste ano trabalhou como auxiliar na secretaria da Escola; a professora Helena Freire Gesteira Passos, de trabalhos manuais,

Em 1940 ocorreram diversas mudanças³⁸ no quadro docente, assim como no ano de 1941, quando três professoras aposentaram-se³⁹, duas foram nomeadas⁴⁰ e uma transferida⁴¹ além de quatro professoras contratadas⁴² temporariamente. Já em 1942, registraram-se novas transferências⁴³ (saída e entrada) além de nomeações temporárias⁴⁴.

Em 1943, foram nomeadas três professoras⁴⁵, e três foram transferidas⁴⁶. Em 1944, foram nomeadas duas professoras substitutas⁴⁷, e ocorre pela primeira vez, a nomeação de um professor substituto⁴⁸ para a disciplina de música, além das professoras que se aposentaram⁴⁹. Em 1945, uma professora tirou licença sem vencimentos⁵⁰, por um ano e outras três tiveram suas nomeações temporárias renovadas⁵¹, e outras duas professoras foram efetivadas⁵² em seus cargos, além de outras nomeações⁵³. Para finalizar com os registros das movimentações do corpo docente da Escola, no ano de 1946, mais três professoras saíram por transferência⁵⁴ e uma professora foi nomeada⁵⁵.

dispensada pelo secretário estadual de educação e saúde para fazer um curso de aperfeiçoamento na Universidade do Distrito Federal, reintegrou-se ao corpo docente em 1941.

³⁸ Nomeações: Cerize Boynard (concurso público), Idinéia Ferraz Cruz e a Aureany Carvalho Gonçalves (por ato); a professora Clymene Grimaldi Cruz, designada professora auxiliar de educação física e higiene; a professora Hilda Barcelos Sobral retornou à Escola, vindo do Instituto de Educação de Campos.

³⁹ Alzira Gesteira Passos, Rita Manhães e Zilda de Brito Alvarenga Tavares.

⁴⁰ Maria Alzira Arêas Venâncio, para mestra de modas e confecções, e Tilda Lessa para a vaga de professora de desenho e trabalhos manuais

⁴¹ A professora Maria de Lourdes Veiga (mestra de artes aplicadas), para a Escola profissional Aurelino Leal na capital do Estado.

⁴² Célia da Silva Barreto, Ainá Santos Sieberath, Berenice Boynard, e Maria da Conceição M. de Paiva.

⁴³ A professora Conceição Colares Quitete Cardoso comissionada no Instituto de Educação de Campos, desde 1939, retornou à Escola; a mestra de costura e corte, Ana Carmem Cordeiro foi transferida para a Escola profissional Aurelino Leal; Judith Cyrino, professora de educação física veio transferida para a Escola profissional, vindo do Grupo Escolar de Goitacazes.

⁴⁴ Nely Cardoso, para o cargo de professora de steno-datilografia, Maria José dos Santos Silva, para o cargo de mestra de bordados e rendas e Enedina Santos Magalhães para o cargo de mestra de artes domésticas

⁴⁵ Gilda Barroso Wagner, professora de Francês (por ato) e, Ducila Bello de Campos e Clotilde Ferreira Gomes, ambas designadas professoras auxiliares de educação física.

⁴⁶ Maria Amélia Tavares Devoto, professora de francês, foi transferida para a Escola profissional Aurelino Leal; a professora Clotilde Ferreira Gomes, depois de trabalhar apenas um mês depois de sua nomeação, foi transferida para o Grupo Escolar “Saturnino de Brito” e a professora Clymene Grimaldi Cruz foi transferida para o Instituto de Educação de Campos.

⁴⁷ Ruth Limongi de Freitas foi nomeada professora substituta, de história, no lugar da professora Ema Cardoso. Joselina Salgado, nomeada para substituir a mestra Olympia Lacerda Seixas.

⁴⁸ O professor Mário Lessa, nomeado professor substituto de Música, o primeiro da Escola profissional.

⁴⁹ Margarida Cordeiro de Carvalho, professora de artes domésticas, e Olinda Pinto de Andrade que até então estava dirigindo o curso noturno.

⁵⁰ Sebastiana de Cássia Soriano

⁵¹ As professoras: Joselina Salgado, Ruth Limongi de Freitas e Maria Magdalena Simões Barroso, para o cargo professora interina de francês.

⁵² Tilda Lessa e Idinéia Ferraz Cruz, efetivadas nos cargos que exerciam interinamente

⁵³ Liliane Teixeira, para o cargo de mestra, e Maria José Damiano, mestra na oficina de artes domésticas.

⁵⁴ A professora Guiomar Ribeiro de Abreu, transferida para a Escola profissional Aurelino Leal, Zaira Peixoto de Faria (desenho), nomeada professora da Escola de Professores do Instituto de Educação de Campos, também a professora Alzira Ribeiro de Barcelos (artes aplicadas), que foi nomeada professora de trabalhos manuais, para a mesma instituição.

⁵⁵ Ana Póvoa Tavares, professora nomeada interinamente para o cargo de mestra de trabalhos manuais.

Depois destas últimas transferências, a diretora Isaura Lucas expôs em relatório a sua indignação com as saídas frequentes de professoras, que causavam um enorme transtorno para a organização do trabalho escolar, e desabafou:

Esta diretoria, mais uma vez, vem se manifestar sobre a permissão de exercício de funcionários desta Escola em outros estabelecimentos de ensino. Essas permissões só redundam em prejuízos para as discentes, uma vez que, sem a verba para a necessária substituição, há uma redução no corpo docente, que não pode ser suprida. Já teve este estabelecimento exemplos desta natureza, quando da permissão de exercício das mestras desta Escola. Da. Maria de Lourdes Veiga e Helena Freire Gesteira Passos, na Escola Industrial “Aurelino Leal”, que posteriormente, ficaram lotadas definitivamente naquela Escola. Recentemente à mestra D. Guiomar Ribeiro de Abreu, foi feita semelhante concessão, fato esse que veio interromper o funcionamento da Oficina de Bandeiras, visto que as demais mestras se encontravam na direção das oficinas e turmas a seus cargos. Não deve parecer a presente exposição desta Diretoria, crítica aos atos emanados de autoridade superior, entretanto não pôde deixar de se externar sobre o assunto, de vez que lhe cabe responsabilidade na boa organização e eficiência do ensino desta casa. (LIVRO DE REGISTROS, 1946, p.55).

Fotografia 5 - Comemoração do aniversário do interventor, Comandante Ernani do Amaral Peixoto, em 1944, com a presença do corpo docente, administrativo e convidados



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

Buscando entender a lógica da presença feminina no magistério, Silva (2002) estudou o perfil da docência pela história de vida de algumas professoras catarinenses, e observou a visão romantizada do ingresso da mulher na profissão; notando ainda a presença do que

chamou de “caminho natural”, de acordo com as falas das participantes, mostrando que, na visão da maioria delas, não houve outra opção de escolha profissional.

O que a autora concluiu como sendo “uma construção histórica que concorre para encobrir e desqualificar a árdua luta que elas travaram para construírem-se professoras (p.97).

Este pensamento afina-se com Louro (1997) quando afirma que: “são pois as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em geral de desconfiança (LOURO, 1997, p.63).

A aparente passividade das professoras diante das pressões sociais, lhes atribuíram um papel missionário de guardiã da moral e da infância, mas esta é uma concepção contestada por autores como Apple (1995) e Fischer (1999), por entender que não foi sem resistência que as mulheres conquistaram o seu lugar no magistério, considerando também que “o próprio comportamento de sujeição é paradoxalmente, uma arma de resistência (FISCHER, 1999, p.180 apud SILVA, 2002, p.98).

Por outro lado, Silva (2002) também encontrou a existência de um engajamento político no perfil de algumas professoras, identificado no comportamento autônomo delas, e outras vezes, atendendo a interesses de políticos com forte ingerência na vida escolar “do estado” – o magistério como um ponto de articulação (p.111).

A forte personalidade da gestora Isaura Lucas orienta uma espécie de resistência feminina, materializada na forma como reagiu às determinações ou autorizações que culminaram nas transferências ocorridas na sua gestão. A Escola profissional Aurelino Leal, na cidade de Niterói, foi a que mais recebeu as professoras da Escola profissional Nilo Peçanha. No período desta gestão foram sete professoras transferidas para a cidade de Niterói.

Integrando os relatórios analisados (documentos históricos) encontramos as cópias das circulares redigidas pelas professoras, que eram entregues no início de cada ano letivo. Nas circulares as professoras deveriam colocar suas questões em relação às suas condições de trabalho, de acordo com as suas disciplinas, como por exemplo, a necessidade ou não de material didático, pedagógico, móveis, cadeiras e outros elementos que julgassem importantes.

Constituiu-se, a circular, num espaço para manifestar suas opiniões, no qual deixavam registradas as maiores impressões, tanto da Escola quanto do seu trabalho. Algumas colocavam em palavras a percepção que tinham da vida profissional; outras, entretanto não discutiam o estabelecimento das situações dadas, escreviam muito pouco; já outro grupo

estava sempre preparado para elencar suas reivindicações, de forma comportada, mas ao mesmo tempo, destemida.

3.1.3 As alunas

A presença da EPNP na cidade, para muitas meninas, representava a possibilidade de mudança de destino, a chance de fazer um novo percurso, sobretudo, que fosse diferente da maioria das mulheres com mais idades. Estas eram algumas das mais prováveis idéias que atravessavam as mentes das moças e das suas mães, ao buscarem por uma vaga na escola.

Outras, entretanto, não alimentavam grandes ambições, desejavam o aprendizado para aprenderem a serem boas donas de casa, e até para confeccionarem o próprio enxoval de casamento. Esta não era uma realidade exclusiva desta instituição, estas mesmas impressões são identificadas em diversas outras cidades do país, especialmente em capitais de estados, nas quais foram organizadas escolas profissionais com este mesmo perfil, onde se identificam expectativas semelhantes⁵⁶.

Quais e como eram as moças que a escola pretendia preparar com o ensino profissional? Já falamos das principais características gerais das alunas da Escola, as quais inicialmente se referem ao seu perfil sócio-econômico, isto é, as alunas eram das camadas pobres da população. Em que pese o fato de ser esta uma escola pública estadual, a estrutura financeira organizada pela Escola para a manutenção dos estudos das alunas já explica qual era o público-alvo e as suas necessidades materiais, como uniforme, calçados, material didático e pedagógico e alimentação.

⁵⁶DUTRA, V.M. **De Nilo Peçanha a Aurelino Leal: conflitos inter-oligárquicos em torno da Escola profissional Feminina de Niterói.** (1ª República) Rio de Janeiro, UFRJ 06/2013. BARRETO, Carolina M. **Ensino de arte e profissionalização feminina: um estudo sobre a Escola profissional feminina de São Paulo.** Unesp, 2007. BONATO, Náilda M. C. **Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: A Escola profissional Paulo de Frontin (1919)** anped/reunioes/24/P0252569307769.doc. BONATO, Náilda M.C. **A Escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica.** Tese de doutorado. Unicamp, 2003. CAMARA, Sônia. **Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930.** Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013. CARDOSO, T. F. L. **A Reforma do Ensino Profissional de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.** Revista Diálogo Educacional - PUCPR, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79-92, 2005. NOVELLI, Giseli. **Ensino profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da Escola profissional feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930.** PUC - São Paulo, 2004. CARVALHO, Maria Lucia M. **Dispensário de puericultura: Escola profissional feminina na assistência e proteção à infância.** SCHOLL, Rafael C. **Memórias (entre) laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946 – 1961).** FREITAS (2011) **Entre ofícios e prendas domésticas: a Escola profissional feminina de Curitiba (1917 – 1974),** Curitiba, 2011.

Para o ingresso na instituição as moças também deveriam ter concluído o ensino primário e ter o certificado para apresentação; caso contrário, deveriam ser aprovadas no exame de admissão.

Dessa forma, entre os anos de 1931 e 1935, verificou-se que 310 alunas obtiveram acesso à Escola profissional, a fim de fazerem o curso profissional. Destas, 188 foram aprovadas pelo exame de admissão e 122 apresentaram o certificado de conclusão do ensino primário.

Esta informação é relevante para refletir sobre a escassa escolarização feminina da época, especialmente das classes populares, que tinham dificuldades para concluir a escola primária. Por outro lado, analisamos que o maior o número de alunas que ingressaram na escola, tinha sido por meio do exame de admissão, em comparação com as que apresentaram o certificado do ensino primário. Nesse sentido, sendo a preparação para o exame de admissão de curta duração, nota-se que este pode ter sido um dos motivos para o significativo número de reprovação e de evasão, dada a falta ou a pouca consistência dos conhecimentos para obtenção de sucesso nos estudos da EPNP.

Neste mesmo período concluíram o curso 128 alunas, sendo 17 diplomadas em 1931, 25 em 1932, 26 em 1935, 27 em 1934 e 33 alunas em 1935.

Observa-se que quase 50% das alunas que ingressaram não concluíram o curso profissional. O número de matrículas nos 9 anos seguintes (1938 a 1946), somados, chegaram a um total de 397 alunas, sendo que deste período o maior quantitativo de matrículas se deu em 1946 quando 61 alunas foram aprovadas no exame de admissão. A média de aprovação dos anos anteriores era de 36 alunas, e 75 a média de entrada de alunas com certificado do ensino primário era de 13 por ano, no período considerado neste estudo.

A partir de 1943 o acesso à escola passou a ser exclusivamente através do exame de admissão, mas ainda ficavam isentas as candidatas que apresentassem o certificado de conclusão do ensino primário, ou 5ª série, emitido por algum grupo escolar, ou ainda as candidatas que apresentassem diploma de qualquer Escola Normal do estado, ficando assim dispensadas de determinadas disciplinas exceto as disciplinas economia doméstica e Trabalhos Manuais (conforme art.53º do mesmo Regulamento).

Dentro das disposições gerais do regulamento do ensino profissional, o art. 5º dispõe sobre a habilitação para o magistério. A aluna com essa pretensão deveria permanecer mais um ano na Escola (curso de aproveitamento), trabalhando como auxiliar (ou regente, se fosse

necessário) nas oficinas de sua formação, devendo assinar o ponto, cumprir rigorosamente o horário, mesmo não sendo remunerada, e receberiam ao final desse tempo um atestado emitido pela direção da Escola como prova de seu desempenho profissional.

A reforma do ensino profissional de 1936 incluiu no último ano do curso geral mais uma opção de escolha, entre o curso industrial e o comercial, da mesma forma o curso de aperfeiçoamento foi também dividido em Industrial e comercial. No ano de 1938, 22 alunas se formaram no curso de aperfeiçoamento comercial e 12 alunas no curso de aperfeiçoamento Industrial, um total de 34 alunas. De 1939 até 1946 foram 178 alunas diplomadas, uma média de 23 alunas por ano, e voltou a vigorar um único curso de aperfeiçoamento, porque devido ao reduzido número de alunas interessadas, a modalidade comercial foi extinta.

A explicação para a diferença, por vezes enorme, entre o número de alunas que eram matriculadas e o número das que eram diplomadas ao final dos quatro anos de curso, aparentemente se encontra na obrigatoriedade de cursarem o curso de aperfeiçoamento; em média 25% das alunas que ingressavam, paravam seus estudos depois do último ano do curso geral.

O curso de aperfeiçoamento, depois da reforma do ensino, em 1936, ficou funcionando “enquanto a Escola aguardava a instalação do curso normal profissional” (art. 2º, decreto nº 129, de 20/01/1936, 1940, p.52), que não chegou a acontecer dentro do período deste estudo.

As alunas que foram diplomadas pela Escola, em 1931 aparecem na lista apresentada a seguir, encontrada no arquivo, que apresentou os destinos profissionais, permitindo perceber, em parte, os caminhos profissionais por elas percorridos, algumas das quais permaneciam na escola ou se encaminhavam para escolas da região ou de outros locais do estado do Rio de Janeiro.

Alice de Albuquerque Miranda – nomeada para a Seção Profissional de Nova Iguaçu; Berenice Ortega de Miranda – nomeada professora adjunta de Trabalhos Manuais, designada para servir na E. P. Nilo Peçanha; Celina Manhães de Moraes – professora adjunta de trabalhos Manuais, designada para trabalhar no Grupo Escolar 15 de Novembro; Helena Freire Gesteira Passos – professora adjunta de Trabalhos Manuais, designada para trabalhar na E.P. Nilo Peçanha; Lygia de Freitas Pacheco – professora adjunta de Trabalhos Manuais, designada para trabalhar no Grupo Escolar Visconde do Rio Branco;
Maria da Penha Souza – professora adjunta de trabalhos Manuais, designada para servir no Grupo Escolar Benta Pereira; Maria Isabel Rodrigues – professora adjunta de trabalhos manuais, designada para trabalhar no Grupo

Escolar Visconde do Rio Branco; Zenir Cruz – nomeada para trabalhar na Seção Profissional de Nova Iguaçu. (Relatório 1931-Arquivo histórico da EPNP).

No segundo semestre do ano de 1940, as alunas do curso geral receberam assistência médica, não registrada em anos anteriores. Dr. Tobias Machado, Chefe do Serviço de educação física, designou a professora de cultura física, D. Clymene Grimaldi Cruz, e esta tomou providências para que as alunas recebessem assistência médica, dentro do curso de educação física, pelo Dr. Severiano Pinto. No mesmo ano, após o exame médico, algumas alunas foram temporariamente dispensadas da ginástica (entre agosto e novembro, para tratamento) em virtude dos diagnósticos que as impediam da prática⁵⁷.

No cerne destas discussões sobre a educação da mulher encontrava-se a educação física escolar, compreendida a partir de propostas presentes no projeto de nação criado pelo governo Vargas. A constituição homogênea do povo brasileiro era parte central no projeto de nação e como meta projetou-se um modelo de corpo saudável, um modelo ao mesmo tempo estético e moral de corpo (GOELLNER, 2005).

Médicos higienistas foram os principais veiculadores das ideias sobre a importância dos cuidados com o corpo. Nas décadas de 1930 e 1940, o fortalecimento do corpo feminino constituiu-se no ponto central, na idealização de uma sociedade saudável. A valorização da prática de atividades físicas, a educação refletida pelo corpo saudável e o seu condicionamento, não representava apenas a presença do vigor físico, se não também da perfeição moral (Idem).

O relatório médico informou que foram feitos 155 exames, não definindo o número exato de alunas dispensadas, mas a considerar os diagnósticos é de se supor que não foram poucas. A iniciativa deste programa de saúde, feito pela disciplina reflete uma intencionalidade e uma preocupação com o corpo feminino, numa perspectiva futura de reprodução saudável, preocupação com a qual se revestiu a educação física escolar entre os

⁵⁷“Ovarite; (2) apendicite crônica; esplenite, taquicardia e hepatite; bronquite asmática e taquicardia: dispnéa de esforço; perturbações dos órgãos genitais (metrorragias); Ovarite, perturbações para o lado da esfera genital; (2) taquicardia: dispnéa de esforço; bócio (afastada por tempo indeterminado); Syncopes e dispnéa (afastada por tempo indeterminado). Outras alunas foram dispensadas definitivamente da ginástica, pelos motivos de: (2) sopro aórtico, defeito físico no membro inferior esquerdo causado por acidente. Casos de ginástica de restrição foram encontrados, como: discrasia orgânica: cólicas hepáticas; defeito físico no membro superior esquerdo causado por fratura na clavícula; bronquite asmática; taquicardia: dispnéa; reumatismo articular; Ovarite e reumatismo (LIVRO DE REGISTROS, 1941, p.50).

anos de 1930 e 1940, uma combinação de “nacionalismo e regeneração social” (GOELLNER, 2005, p. 338).

A educação física aparecerá, então, como uma instância a produzir “corpos sãos e mentes sãs”, na medida em que pela ação da ciência sua intervenção estaria direcionada a formar equilibradamente crianças e jovens, não retardando, mas também não precipitando o seu desenvolvimento orgânico. Renomados intelectuais brasileiros começaram a fazer referência à educação física escolar como uma forma privilegiada de desenvolver ao máximo as virtudes da raça e as aptidões hereditárias de cada indivíduo na medida em que era capaz de atuar no equilíbrio funcional e morfológico dos sujeitos aumentando, portanto, a saúde da população (...) evitando a sua degenerescência e, em última instância, “cuidando da raça”. (GOELLNER, 2005,p.329).

Na orientação contida nos discursos sobre a educação física escolar, observava-se a preocupação com o controle e o temor da degeneração dos corpos femininos, além do receio da masculinização de seus corpos e comportamentos, por isso era desaconselhada a prática das atividades em conjunto com os meninos, a co-educação.

Assim, de forma sutil, foram introduzidas não apenas as diretrizes relacionadas aos corpos, mas, também, ditadas as atitudes impróprias ao comportamento considerado feminino (GOELLNER, 2005 p. 335).

Já quanto a situação econômica das alunas, eram na maioria pobres e moravam nos distritos mais distantes do centro da cidade; estas alunas se alimentavam na escola. Contudo, algumas alunas eram de famílias mais abastadas e moravam nas áreas mais próximas, apesar de estudarem o dia todo, como todas as alunas, estas recebiam a “marmita” na escola, alimentação que era preparadas nas suas casas e entregues na escola pelos familiares.

Os benefícios de amparo previstos pelo decreto-lei visavam reparar as dificuldades de acesso e permanência das alunas, dando assistência de forma que pudesse amenizar os problemas, dentre estes benefícios estão a caixa escolar, o gabinete dentário e o almoço-merenda.

A escola agilizava os recursos necessários, por meio de outras fontes, também autorizadas pelo governo, para suprir necessidades como calçados, uniformes, material de trabalho, para as aulas nas oficinas, além dos mantimentos para o preparo da alimentação das alunas. A direção escolar conquistou um grupo de pessoas da sociedade, benfeitoras, com boas condições financeiras que, anonimamente, faziam doações a cada mês para a caixa

escolar “Antônia de Castro Lopes”.⁵⁸ Nos momentos de maior escassez a direção e todo o corpo docente juntamente com as alunas, organizavam festas beneficentes, onde eram vendidas as produções das alunas da oficina culinária de Artes Domésticas.

As alunas da escola primária, o denominado “curso noturno”, possuíam algumas particularidades que as distinguiam das alunas do curso geral/profissional. Algumas mostravam interesse na formação primária para ingressarem na Escola profissional. Este detalhe se coloca como uma das principais distinções entre os dois grupos de alunas, sem desconsiderar os outros. Outras valorizavam a chance de poder estudar no horário noturno, já que precisavam manter seus empregos.

3.2 Saberes e Práticas

3.2.1 Currículo teórico e oficinas de trabalhos manuais: O Curso geral

O curso geral, ministrado em 4 anos, de tempo integral, constituía-se no curso fundamental do programa escolar, conforme o regulamento Art. 5º e, tratando-se do ensino destinado ao sexo feminino, sendo sua formação teórica era constituída por disciplinas do currículo do ensino ginásial ou fundamental II. Compreendia, também, a educação doméstica, dividida em 2 grandes áreas: a) artes domésticas (cozinha, pastelaria, confeitaria e anexos), b) economia doméstica e artes aplicadas. Paralelamente havia os cursos especiais, que se dividiam nas oficinas de a) costura e corte, b) bordados e rendas, c) chapéus e d) flores e fructos (art. 7º).

Quadro 1 - Organização do Curso geral

1º ano	2º ano, 3º ano e 4º ano	Curso de aperfeiçoamento
Disciplinas teóricas	Disciplinas teóricas	Disciplinas teóricas

⁵⁸A caixa escolar foi fundada no dia 11 de março de 1931, nos termos do artigo 7º das Disposições gerais do Regulamento do Ensino Profissional vigente, recebeu o nome de “Antônia de Castro Lopes”, em homenagem a esta emérita educadora campista. O fundo era até então constituído apenas das mensalidades dos sócios contribuintes ou beneméritos, conforme a alínea b do artigo citado. O objetivo principal era agir em benefício das alunas pobres da Escola. No ano de sua organização a Caixa Escolar distribuiu 35 uniformes e forneceu 3.800 almoços, sem contar o material fornecido para as alunas trabalharem em suas oficinas. Nos relatórios de 1941 já aparece com o nome Caixa Escolar Almirante Protógenes Guimarães e por contar com a cooperação de artistas locais e dos governos estadual e municipal, possuía nessa época um considerável valor em caixa.

As alunas passavam pelas 4 oficinas (rodízio).	Especialização na oficina escolhida.	Apoio como auxiliar na oficina especializada e nos demais setores da Escola.
--	--------------------------------------	--

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos relatórios do Arquivo histórico da EPNP.

As disciplinas teóricas do curso geral foram determinadas distintamente entre as escolas profissionais masculinas das femininas, composto de uma base curricular comum entre elas. Nas escolas femininas estavam distribuídas as disciplinas pelo regulamento, sendo:

Quadro 2- Cursos ofertados na EPNP, em 1929, de acordo com o regulamento do ensino profissional do Estado do Rio de Janeiro

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Portuguez, Instrução Moral E Cívica, Trabalhos Manuaes, Arithmetica, Artes Applicadas, Cultura Physica, Desenho a Mão Livre, Musica, Economia Domestica.	Portuguez, Instrução Moral E Cívica, Álgebra (Até Equações Do 1º Grão, Inclusive), Artes Applicadas, Cultura Physica, Desenho a Mão Livre, Geométrico e Projectivo, Musica, Economia Domestica.	Portuguez, Instrução Moral E Cívica, Artes Applicadas, Geometria Plana, Physica Experimental, Cultura Physica, Desenho a Mão Livre e Profissional, Musica, Economia Domestica.	Portuguez, Instrução Moral E Cívica, Chimica, Historia Natural, Cultura Physica, Desenho a Mão Livre e Profissional, Musica, Economia Domestica.

Fonte: Elaboração própria a partir de ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1929, art. 11 do regulamento do Ensino, manteve-se a grafia original.

No ano de 1931 estava em vigor o regulamento do ensino profissional, estatuído pelo o decreto 2.380, de 14/01/1929, organizando e orientando todo trabalho desenvolvido pela EPNP, assim como as demais escolas profissionais femininas e masculinas do estado do Rio de Janeiro.

O curso geral foi criado como fundamento da formação profissional, em torno dele acontecia todas as demais atividades da vida escolar. Além do curso geral estavam em funcionamento na escola mais três cursos o curso de aproveitamento, o curso especial, e o curso noturno, como sintetizamos no quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos cursos de Aproveitamento, Especial e Noturno

Curso de aproveitamento	Curso especial	Curso noturno
Corresponde a um ano de estágio, com horário controlado pela direção, para as alunas que haviam concluído o Curso geral. As alunas trabalhavam em todos os setores da Escola, inclusive no setor administrativo, sem direito a remuneração.	Atendia às moças que buscavam apenas a formação prática. Este curso possuía uma carga horária reduzida e não conferia certificado às concluintes. As alunas não usavam o uniforme escolar e não tinham direito à alimentação da Escola.	Uma escola primária, com apenas as 1ª e 2ª séries, para moças que comprovadamente trabalhavam durante o dia, e com idade mínima de quinze anos.

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos relatórios do Arquivo histórico da EPNP.

Os cursos e as atividades da Escola estavam respaldados pelo regulamento, um documento exaustivamente citado em toda a massa documental, constituída de relatórios arquivados⁵⁹.

Para a frequência das aulas nas oficinas, também chamadas de cursos especiais, o 1º ano era dividido em grupos, que frequentavam as oficinas, pelo “sistema rotativo” durante todo o ano. No 2º ano, a aluna poderia optar pela oficina que mais lhe interessou no ano anterior, na qual ficaria no 3º e 4º ano, especializando-se até a sua formatura (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1929, art.4º, incisos 2º e 4º do regulamento do ensino profissional).

Para auxiliar o trabalho da direção e garantir que a disciplina seria mantida, havia uma equipe administrativa composta por uma secretária, uma auxiliar de secretaria, uma almoxarife e uma porteira; as inspetoras de alunas eram sete mulheres, sendo que duas eram auxiliares e uma substituta, além de três serventes, sendo que destes, dois eram homens, de fato os únicos homens que trabalhavam na escola neste tempo.

Avaliando o quadro de permanências e mudanças da equipe de apoio administrativo, nos relatórios da Escola foram documentadas as movimentações das saídas dos funcionários, com as devidas justificativas e substituições e, em seguida, e cuidadosamente registrados os nomes de cada um.

⁵⁹Em cumprimento ao regulamento do ensino profissional, baixado pelo decreto 2380 de 14 de janeiro de 1929, foram registradas em relatório todas as movimentações da Escola, desde o início até o término de cada ano letivo. Conforme o art. 10º das atribuições do Diretor, a cada ano, até o dia 28 de fevereiro, deveria ser enviado um relatório completo referente ao ano anterior da Escola, “com dados estatísticos e as peças instrutivas que se tornem precisas, propondo medidas que julgar convenientes à boa ordem do desenvolvimento do ensino.”; e até o dia 10 de junho, um relatório parcial com informações sobre a matrícula, a frequência e outros dados referentes ao ano letivo (SILVA, 2013, p.30).

O quadro das funções administrativas manteve-se durante muito tempo, ainda que algumas funções não fossem exercidas pelas mesmas pessoas. Curiosamente, a maioria das substituições se deu na função de inspetora de alunas e servente. O número de inspetoras, exigido pelo regulamento dá mostras do rigoroso controle disciplinar sobre as alunas.

3.2.2 Tempo de mudar: as novidades do curso geral

Ao tomar posse no cargo de Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, em lugar de Anísio Teixeira, em dezembro de 1935, Francisco Campos disse: *“Chegamos a um estado em que no campo da educação é que as idéias trabalham pelo poder. A política de hoje é a política de educação”* (apud SCHWARTZMAN, 2000, p. 193).

No ano de 1936 a EPNP contava com 13 anos de existência. Aproximava-se um tempo de mudanças, a começar pela reforma do Regulamento de 1929, pelo decreto decreto-lei n.º 129 de 20/01/1936.

Para nortear a pesquisa dos acontecimentos, em decorrência da reforma ocorrida em 1936, na documentação do arquivo, foi preciso uma atenção especial a investigação do ano de 1938. Os relatórios de 1936 e 1937 não foram localizados, mesmo depois de diversas tentativas para localizá-los. Seguimos com a investigação, absorvendo os dois anos de silêncio deste período histórico.

Dessa forma, tomamos o ano de 1938 como referência para a compreensão das principais mudanças, em comparação com os primeiros anos da década de 1930, regimentados pelo regulamento de 1929, assumindo que tais alterações começaram a partir do ano letivo de 1936, e se intensificaram com a reforma Francisco Campos, em 1937, e finalizava esta mobilização curricular a Lei orgânica do ensino industrial, de 1943, dentro da reforma Capanema.

Quadro 4 - Estrutura do curso geral em 1936 com a reforma do ensino profissional feminino

Curso Fundamental	Curso Profissional
2 anos (Caráter obrigatório)	2 anos { 1º ano industrial, 2º ano industrial ou 2º ano comercial

Fonte: Elaboração própria com base na análise dos relatórios.

O curso geral se dividiu em dois: o Curso Fundamental (2 anos), obrigatório, como preparo para a etapa seguinte, que era o Curso Profissional (2 anos) sendo 1º ano industrial e 2º ano industrial ou 2º ano comercial. No último ano do curso profissional a aluna decidiria qual dos dois iria cursar.

Todos os relatórios do final da década de 1930 e início da década de 1940 trazem uma reivindicação quanto ao 4º ano Normal-Profissional, que não chegou a funcionar, por carência das disciplinas de Metodologia e Pedagogia, para a formação docente. Este impasse entre a Direção de Instrução do estado e a escola, perdurou por todo o período além deste.

As oficinas de costura, bordados e flores continuaram. A oficina de chapéus não apareceu mais e surgiu a oficina de desenho, e artes decorativas, pela primeira vez, apenas para o curso industrial. No curso comercial as aulas práticas eram de datilografia, secretaria, almoxarifado, stenografia, e não havia mais as oficinas de trabalhos manuais⁶⁰.

Fotografia 6 - Oficina de Flores em 1942



Fonte: Arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

⁶⁰ Observamos que o Curso Comercial, com três anos de atividade, não atingiu o objetivo desejado, ou seja, não atraiu o interesse das alunas, tendo sido cancelado o seu funcionamento a partir de 1940, deixando de aparecer nos relatórios. Considerando que esta época a cidade passava por um momento difícil já citado no capítulo 1, além de ser um município essencialmente agrícola, com o número populacional rural duas vezes maior que a urbana, contribuindo dessa forma, com uma dependência econômica.

A propósito do curso comercial, em 1939 os documentos escolares já não fazem menção do funcionamento da turma, indicando uma clara ausência de alunas matriculadas, uma vez que elas poderiam optar entre este e o curso industrial.

Novos saberes foram sendo incorporados ao currículo, e distribuídos entre as séries. Iniciados o ensino de línguas estrangeiras como o Inglês e o Francês no Curso Profissional e a disciplina de Legislação Comercial apenas para o 2º ano Comercial. O curso tornou-se mais longo e com alto grau de exigência, pelo aumento das disciplinas teóricas e da carga horária. Este é currículo teórico pós-reforma:

Quadro 5 - Cursos ofertados pela Escola profissional Nilo Peçanha 1938

1º ano fundamental	2º ano fundamental	1º ano industrial	2º ano industrial	2º ano comercial
Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Música, Economia Doméstica; Cultura Física.	Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Inglês, Francês, Economia Doméstica, Música, Cultura Física.	Português, Matemática, Ciências, Desenho, Inglês, Francês, Economia Doméstica, Música.	Português, Matemática, Ciências, Desenho, Inglês, Francês, Economia Doméstica, Música.	Português, Matemática, Inglês, Francês, Economia, Legislação Comercial.

Fonte: Arquivo da Escola profissional Nilo Peçanha – Livro de Registros do ano 1938.

Novas disciplinas foram incluídas, em 1939, Modelagem e Higiene, para todas as turmas. A carga horária das aulas semanais chegou ao ponto mais alto, e o peso maior ficou para o 2º ano fundamental, que contava com 22 aulas semanais.

O ano letivo de 1939 revelou-se relativamente diferente e mais participativo. Percebeu-se a partir desse ano um esforço maior, um fortalecimento nos afazeres da Escola, especialmente nas festas cívicas e comemorações públicas. A partir desse ano, também, observou-se por um lado, por meio documentação, uma marcante presença da Escola em outros espaços da cidade e por outro lado, a sociedade mais presente na instituição.

De fato, houve um aumento de atividades, e nota-se um amadurecimento na Escola sobre a nova forma de trabalhar a educação nacional, introduzida no Estado novo.

Schwartzman (2000, p. 201) diz que a preocupação do legislador pontuava-se pelo “desenvolvimento harmônico da personalidade física, intelectual e moral por meio da cultura geral autônoma”, enfatizando nessa cultura geral a necessidade do aprendizado de novas línguas. No caso do ensino profissional feminino coube a língua inglesa e a francesa.

A organização do tempo escolar tornou-se mais flexível quanto aos horários do quadro curricular. A cada semestre ocorriam mudanças, especialmente alternâncias entre os horários das oficinas e as aulas teóricas com constantes trocas de turnos. Porém, foi a partir de 1938, com a nova organização do programa educacional, que a semana de atividades escolares se estendeu até aos sábados⁶¹, quando pela manhã todas as alunas tinham aulas de cultura física, aulas nas oficinas, as aulas de orfeão⁶² e religião.

Baseamo-nos ainda no estudo de Schwartzman (2000), sobre a reforma da educação desenvolvida por Capanema, para observar que na sequência das aulas de sábado, fixaram-se as bases religiosa e ideológica, pelas aulas de religião e a reunião do centro cívico.

Com o Plano nacional de educação, o governo Vargas, na pessoa do ministro Capanema, pretendia estabelecer as bases da educação nacional, cujo objetivo era “formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas”, admitindo ser um dever tanto da família quanto do poder público (p.198). E quanto às aulas de religião, Schwartzman, (2000, p.199) também explica o sentido dado pela Reforma.

O ensino da religião era assegurado, de acordo com as religiões de cada aluno, em todos os estabelecimentos de ensino oficiais, ainda que com frequência facultativa. Houve ainda a previsão de que, nas escolas públicas, houvesse acordo entre as autoridades de ensino e as ‘autoridades religiosas competentes para sua regulamentação. Ficava assim, de fato, garantida a participação da Igreja no ensino religioso das escolas públicas.

3.2.3 Tempo de mudanças e novos problemas: a Equiparação com as Escolas profissionais federais

⁶¹A causa principal desta extensão do tempo na escola foi o acúmulo de aulas que já encobria toda a semana. Por esta razão o funcionamento da Escola aos sábados, inicialmente das 8h da manhã até as 13h da tarde, em 1942 estendeu-se as 15:30.

⁶²Heitor Villa-Lobos estava presente neste esforço educativo, onde a música, junto com o rádio e o cinema, tinha um papel central. Seu trabalho era desenvolver a educação musical artística através do Canto coral popular, isto é, o Canto Orfeônico. Dizia Villa-Lobos que “Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto a música [...]” (BOMENY, 2000).

Em 1943, passados 8 anos da reforma do ensino profissional (feminino e estadual) de 1936, a Escola profissional Nilo Peçanha foi equiparada às escolas profissionais federais, e passou a ser chamada Escola Industrial Nilo Peçanha. Esta fase, dentro dos limites desta pesquisa, se localiza entre os anos de 1943 a 1946.

Quadro 6 - Estrutura do Ensino Industrial em 1943 – 4 anos

Ensino Industrial Básico	Ensino De Mestria
Curso de corte e costura Curso de chapéus, flores e ornatos	Curso de mestria em corte e costura Curso de mestria em chapéus, flores e ornatos
Apenas o 1º ano passava pelas 4 oficinas: costura, bordados, chapéus e flores	Do 2º ao 4º ano – passavam por apenas 2 oficinas: corte e costura e chapéus, flores e ornatos. 3º e 4º ano – oficina de Moda

Fonte: Elaboração própria a partir da análise dos relatórios do Arquivo histórico da EPNP.

Com a equiparação, a Escola passou a funcionar com dois cursos: O ensino industrial básico, constituído dos cursos de corte e costura e chapéus, flores e ornatos; já o ensino de mestria, foi constituído dos mesmos cursos, sendo mais avançados, de mestria em corte e costura e chapéus, flores e ornatos.

Nas oficinas, apenas o 1º ano, também chamado de *vocacional*, manteve as quatro, isto é, costura, bordados, chapéus e flores; do 2º ano ao 4º ano, eram apenas duas oficinas: corte e costura e chapéus, flores e ornatos.

Quadro 7 - Cursos ofertados pela Escola profissional Nilo Peçanha em 1943

1º ano vocacional	2º ano	3º ano	4º ano	Curso de aperfeiçoamento
Português, Matemática, Geografia, Ciências, Música, Desenho, Economia Doméstica.	Português, Matemática, Geografia, Ciências, Desenho, Música Economia Doméstica.	Português, Matemática, Ciências, Desenho, Música, Economia Doméstica.	Português, Matemática, Ciências, Desenho, Música, Economia Doméstica, Tecnologia.	Português Datilografia Artes aplicadas Inglês

Fonte: Arquivo da Escola profissional Nilo Peçanha – Livro de Registros do ano 1943.

O Curso de aperfeiçoamento passou a exigir a frequência nas aulas de Português, Datilografia, Artes Aplicadas e Inglês, além das oficinas de costura, modas e artes aplicadas. Já nas oficinas houve o retorno aos cursos especiais definidos pelo Regulamento de 1929, mas com metodologia atualizada e a inclusão da oficina de modas para os 3º e 4º anos.

Na sistematização da educação nacional, Capanema apresenta em 1942, um projeto mais focado na sua intenção de formar uma consciência patriótica na juventude brasileira. Suas diretrizes buscavam “visar o espírito patriótico”, e nesse pensamento uma proposta curricular para o ensino de religião “onde todo o destaque era dado às implicações sociais e políticas dos preceitos cristãos” (BOMENY, 2000 p. 209).

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, Decreto-lei 4.244 de 01/04/1942).

A lei orgânica do ensino industrial foi promulgada pelo decreto-lei 4.073 também em 1942. Esta lei teve a finalidade de estabelecer as bases da organização do ensino industrial, de 2º grau, destinado ao preparo profissional. Na configuração da lei, o termo industrial foi ampliado, abarcando não apenas os trabalhadores da indústria, mas também de áreas como transportes, comunicação e pesca.

Em sua exposição de motivos sobre a referida Lei orgânica, Capanema expõe a carência de uma legislação nacional sobre o ensino profissional

Não dispões ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada, pelos poderes públicos e por particulares, sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos e determinados, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos. Esta ausência de legislação elucidada pela experiência e, por outro lado, a extrema dificuldade do assunto, que só modernamente tem encontrado no espírito dos pedagogos e dos administradores do ensino a consideração que

merece, são bastantes motivos para conferir aos projetos que ora submeto à consideração de V. Exc. grande importância pedagógica e cultural e que ainda me autorizam a declarar a V. Exc. que não podem ser considerados como termos finais de um estudo que somente há poucos anos iniciamos em nosso país. (CAPANEMA, Exposição de Motivos – da lei orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei 4.073 de 05/04/1942, www.camara2.leg.br, em 14/12/2014).

A Lei orgânica do ensino industrial possuía 75 artigos, os quais estabeleciam as atribuições dos tipos de ensino industrial, iniciando pelas Disposições Preliminares e as bases da organização deste nível de ensino, passando pela orientação educacional, e religiosa, administração escolar e corpo docente até o capítulo XIX, Das escolas Industriais e escolas Técnicas Federais, Equiparadas e Reconhecidas.

Art. 59. Além das escolas industriais e escolas técnicas federais, mantidas e administradas sob a responsabilidade da União, poderá haver duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Equiparadas serão as escolas industriais ou escola técnicas mantidas e administradas pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 2º Reconhecidas serão as escolas industriais ou escolas técnicas mantidas e administradas pelos Municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal.

§ 3º Conceder-se-á a equiparação ou o reconhecimento, mediante prévia verificação, ao estabelecimento do ensino, cuja organização, sob todos os pontos de vista, possuir as imprescindíveis condições de eficiência.

§ 4º A equiparação ou reconhecimento será concedido com relação a um ou mais cursos de formação profissional determinados, podendo, mediante a necessária verificação, estender-se a outros cursos também de formação profissional. (BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei 4.073 de 05/04/1942, art. 59º, manteve-se a grafia original).

A equiparação da EPNP representa o reconhecimento do poder público do trabalho desenvolvido na Escola pela formação profissional de suas alunas. Um registro que enaltece e dignifica o árduo trabalho dessas mulheres. Por este nivelamento com as escolas profissionais federais, a Escola passa a obter o nível de 2º grau.

De acordo com o Regulamento, no art. 6º das Disposições Gerais, com o tempo estipulado de 2 horas de funcionamento noturno, sempre das 19:00 e às 21:00, para atender ao público feminino, com idade mínima de 11 e máxima de 15 anos. Essas moças deveriam provar que trabalhavam durante o dia, o que as impediria de frequentar o ensino primário diurno.

A maior parte das alunas do Curso noturno trabalhava como empregada doméstica, e algumas eram requisitadas pelos patrões a cumprirem carga horária noturna. Este detalhe, aliado ao cansaço físico diário, era causa da baixa frequência dessas alunas⁶³. Estes fatores, juntamente com a ocorrência de evasão causada pelas constantes mudanças de endereço, revelavam-se os principais motivos que geravam as diferenças no número de alunas matriculadas no início do ano letivo para o número de alunas que o finalizavam.

Havia, por isso, uma compreensão por parte do Estado para com estes problemas, levados em conta nos relatórios de inspeção do Estado, nos momentos de apresentação dos resultados da alfabetização das alunas do Curso noturno.

3.3 Atividades educativas, extra-curriculares e sociais

A forma mais significativa de compreendermos o trabalho educativo da EPNP será através da análise de suas práticas, isto é de sua cultura escolar. De posse de seu currículo, dos saberes, de como se organizavam e como reproduziam estes, somos levados agora às atividades educativas, extra-curriculares e sociais, que compunham os ensinamentos desta formação e como tal dão mostras desta cultura escolar.

3.3.1 A Conferência Regional de Educação em 1933

A abertura do espaço da Escola para uma série de palestras em julho de 1933, as Conferências Regionais da ABE, apresenta-se como um momento solene no qual a Escola recebe uma boa parte do grupo dos intelectuais⁶⁴, signatários do Movimento da Escola Nova. Este trabalho era desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação como forma de socialização e atualização das ideias defendidas pelo grupo em favor da renovação educacional, um trabalho itinerante pelo interior do Estado do Rio.

⁶³ Em 1931, 93 alunas estavam matriculadas; em 1935 alcança o número de 250 alunas matriculadas, isto porque a partir de 1934 o Curso passou a ter também aulas de trabalhos manuais, por cerca de 30 minutos por dia. O interesse por matrículas aumentou consideravelmente. Os números de alunas matriculadas entre 1939 e 1946 foram na sequência, 181, 196, 249, 149, 180, 170, 207 e 188 matriculadas.

⁶⁴ Ao todo foram 15 palestrantes na Delegação que veio para as Conferências Regionais de Campos RJ): Dr. Celso Kelly, Dr. Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Moisés Xavier de Araújo, Edgar Sussekund de Mendonça, Dr. Oscar P. Porto Carreiro, Dr. Valério Konder, Ruth Gouveia, Paschoal Leme, Dr. Aberlardo Bueno, Dr. Paulo Celso Moutinho e o Dr. Otávio Martins.

O Departamento de Educação e Iniciação ao Trabalho, órgão criado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, em 1933, escolheu a Escola profissional Nilo Peçanha para sediar as Conferências Regionais em Campos. O evento ficou marcado como um dos mais importantes deste período na Escola. Foram 4 dias de evento, de 15 a 18 de julho, com 3 palestras diárias, sobre temas relacionados à Educação, no intuito de divulgar os conhecimentos relativos à educação que se faz necessária ao povo brasileiro.

O grupo de intelectuais que em 1932 assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tomava para si a incumbência de trabalhar pela “bandeira educacional”, e assumiam este trabalho em nome da consciência de sua missão social, como grupo. Como Xavier (2002, p. 25, 26) explica:

Na visão desses educadores, a luta pela renovação educacional assumia um duplo sentido e se desdobrava em múltiplas tarefas. Por um lado era necessário consolidar o grupo, fortalecer as lideranças e inscrever pensamentos e ações dentro de um campo comum [...] Por outro lado, era mister elaborar planos, traçar estratégias, sistematizar idéias e desdobrá-las em um plano de ações concretas. Era hora de lançar o manifesto e assim, tornar mais visível a bandeira da renovação educacional.

Na abertura da Conferência discursou o Dr. Celso Kelly, (diretor do referido departamento) e o prefeito do Município de Campos, Dr. Costa Nunes fez uma oração.

A concorrida conferência recebeu diversos palestrantes que abordavam os temas que mais sacudiam a intelectualidade da educação daquele momento, os quais apresentaram um verdadeiro “programa”.

O Dr. Anísio Teixeira, diretor da Instrução do Distrito Federal, que falou sobre “A evolução da escola elementar e sua organização atual”, o professor Lourenço Filho, diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, sobre “A moderna concepção da aprendizagem”.

O professor Roquete Pinto, que na época era diretor do Museu Nacional e da Revista Nacional de Educação, discursou sobre “O rádio como fator de educação”. A professora Armanda Álvaro Alberto, à época, presidente da Associação Brasileira de Educação e diretora da Escola Regional de Meriti, discursou sobre o tema: “O Livro como fator de educação”.

O professor Francisco Venâncio Filho, que era membro do Conselho de Educação do estado do Rio e professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, falou sobre o tema: “O cinema como fator de educação”.

No terceiro dia do evento, discursou o professor Moisés Xavier de Araújo, inspetor geral do ensino do Estado do Rio, sob o tema: “A natureza e a Ciência”; o professor Edgard Sussekind de Mendonça, professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, falou sobre “As diversas linguagens”; o Dr. Celso Kelly, “A sociedade e a ciência”, já a palestra “Arquitetura Escolar - o prédio escolar: Uma modalidade de arquitetura funcional”, foi proferida pelo Dr. Oscar P. Porto Carreiro, inspetor de ensino normal.

No último dia da Conferência, discursou o Dr. Valério Konder, Inspetor do Ensino Primário, falou sobre “Saúde e educação”. A palestra “A educação física na escola primária”, foi o tema da professora Ruth Gouveia, assistente de Educação Física do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O tema “As organizações pré-escolares e a assistência social”, foi abordado pelo professor Paschoal Leme, Inspetor do Ensino Primário e Profissional. Dr. Abelardo Bueno, Inspetor do Ensino Primário e Profissional falou sobre “As organizações pré-escolares e a socialização da escola”. Já o Dr. Paulo Celso Moutinho, Inspetor do Ensino Primário e Profissional, discorreu sobre “A articulação entre a escola e o trabalho: destinação dos egressos das escolas” e finalizando a série de palestras, discursou o Dr. Otávio Martins,

Fotografia 7 - Foto tirada na frente da Escola profissional Nilo Peçanha, em 1933.



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

inspetor do Ensino Normal, sobre “Os centros rurais de educação”.

A fotografia 7, apresentada acima, apesar de não trazer legenda sobre o momento registrado, mostram indícios de que pode ter sido tirada durante a realização da Conferência Regional de 1933, pelo número de pessoas, especialmente do sexo masculino, com destaque para a posição da diretora Isaura Lucas, entre as pessoas do lado direito, e não ao centro.

No dia 17 de julho, o jornal O Diário de Notícias registrou em nota, como se observa na fotografia 8, o Chá oferecido pelos professores do município de Campos, no Automóvel Club, em homenagem à delegação.

Fotografia 8 - Anúncio da Conferência de Educação no Jornal O Diário de Notícias



Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Jornal O Diário de Notícias.

E no dia 18 de julho, o mesmo jornal registrou o envio de um telegrama de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, juntamente com os prefeitos Costa Nunes, de Campos e Mário Motta, do município de Itaperuna, ao Interventor Ari Parreiras, ressaltando o grande êxito da Campanha.

Ao encerrar o primeiro dia da Conferência Regional de Campos, manifestamos à Vossa Excelência nossa magnífica impressão sobre o êxito absoluto que vae tendo a campanha renovadora da educação, dirigida pelo espírito culto e operoso do Dr. Celso Kelly. Toda a cidade acompanha, bem como o magistério, o programma da conferência, revelando-se plenamente integrada na obra da reorganização educacional planejada e em via de execução. Effusivas congratulações. (O DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 18/07/1933, manteve-se a grafia original).

Podemos dizer que a Conferência Regional trouxe uma nova inspiração para o trabalho na EPNP, um despertar para a participação, realização de reuniões, associações,

festas comemorativas e outras; enfim uma lista de atividades desenvolvidas dentro da Escola e em outros espaços. Verificamos que na década de 1930 a Escola se despertou para fazer além do previsto, se despertou para um trabalho mais visível e abrangente.

3.3.2 Uma excursão pedagógica à capital federal

O ano de 1933 foi marcado por outros eventos; atividades que encontram inspiração nos ideais defendidos pelos educadores da Escola Nova. Em outubro desse ano, cerca de 30 alunas, todas do 4º ano, fizeram uma viagem de uma semana, à capital do Estado e da República, que ficou sendo chamada de “Excursão Pedagógica”. Foram acompanhando as alunas, a diretora da Escola e cinco professoras.

Na cidade do Rio de Janeiro as alunas cumpriram uma extensa agenda, que constou de uma visita oficial ao Sr. Interventor Federal, Secretário do Interior e Justiça e ao Diretor do Departamento de Educação e do trabalho, já no primeiro dia. Nos dias seguintes visitaram a Escola profissional Aurelino Leal, em Niterói, e também a Escola do Trabalho⁶⁵; foram ao Instituto de Educação do Distrito Federal e às Escolas Profissionais Rivadávia Correa e Paulo de Frontin, e ainda foram à redação do jornal “A Noite”, como se observa na fotografia 9.

⁶⁵ Escola do Trabalho foi o nome dado a Escola profissional Visconde de Morais, pelo decreto 2.541 de 19 de janeiro de 1931, denominação que perdurou por 10 anos, até que em 1941, pela deliberação nº 61 de 20/08 foi novamente mudado para Escola profissional Henrique Lage, em virtude do decreto 11.299 de 13/01/1943 (FONSECA, 1961).

Fotografia 9 - Reportagem do Jornal A Noite sobre a viagem das alunas da EPNP

rapor da lum?" pro- brasi- ião e

abili- nda- da nave- em- s no ento uma loyd. ação , Sr. inte- roa- es a leou i em

do mi- ovi- dito ren- se ovos ição rzos

fluminenses

UM GRUPO DE ALUMNAS DA ESCOLA PROFISSIONAL NILO PEÇANHA EM VISITA A' "NOITE"



• As alunas da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, de Campos, em visita à NOITE, vendo-se ao centro a directora e professoras do estabelecimento

In- Aham-se nesta capital, em excursão pedagógica, visitando museus, galerias de arte, institutos de ensino, etc., um grupo de alunas do quinto anno da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, de Campos. As jovens campistas, acompanhadas pela Sra. **Isaura Lucas dos Santos Cruz**, directora daquelle estabelecimento, e de outras figuras do corpo docente da escola, visitaram a redacção d'A NOITE, percorrendo demoradamente as instalações deste jornal e d'A NOITE ILLUSTRADA, cuja machina impressora marcava, no momento, a tiragem de cento e vinte e sete mil exemplares

da edição extraordinaria consagrada á visita do presidente Justo. Ficaram as alunas da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha, que é, no seu genero, uma das mais importantes casas de ensino do paiz, profundamente surprehendidas com tudo quanto a sua curiosidade e sede de conhecimentos puderam observar E, sobretudo, ao saberem que a impressão d'A NOITE ILLUSTRADA ainda não havia terminado, devendo serem tirados ainda varios milhares de exemplares. A cada uma das jovens campistas foi offerecido um exemplar da nossa revista rotogravada.

do I 2 " d e u u li li p a p G d

Fonte: Acervo da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. Jornal A Noite, de 16 de outubro de 1933

As alunas também visitaram o Liceu e a Escola Normal e os principais pontos turísticos da cidade, como o Museu Nacional, a Quinta da Boa Vista, a Escola de Belas Artes e o Jardim Botânico.

O Sr. interventor federal, Ary Parreiras, ofereceu um passeio para todas pela Baía da Guanabara e, como encerramento da viagem, as alunas da Escola profissional Aurelino Leal organizaram uma festa em homenagem às colegas visitantes.

Esta estratégia de ensino, a excursão, a saída do ambiente comum, e a aproximação com outro espaço, outra realidade, faz parte do ideário pregado pela escola nova, e remete ao que chamavam de "aula-passeio".

Dentre os princípios da pedagogia moderna que os intelectuais procuravam cultivar nos professores, a aula passeio e outros novos métodos de ensino, eram introduzidos no cotidiano dos professores, se apresentando como uma nova fórmula que aplicariam em seus próprios trabalhos.

Desta forma, através das cruzadas, os intelectuais da ABE faziam trabalhos itinerantes, se deslocavam pelo interior do estado, organizando eventos que pretendiam difundir o pensamento escolanovista, como missão social e educativa, igualmente, na tentativa de ampliar os horizontes de suas práticas (CAMARA, 2013).

3.3.3 O círculo de pais e professores

O círculo de pais e professores foi criado em abril de 1934, com a presença de todos os funcionários da Escola, as alunas e suas famílias, além de pessoas especialmente convidadas para a cerimônia. Formou-se uma diretoria para a organização, presidida pela diretora da Escola e os demais cargos foram ocupados por pais de alunas e algumas professoras.

Os encontros do círculo de pais e professores aconteceram pelos anos seguintes, pelo menos uma vez ao ano, com programação bem elaborada.

Creemos que a criação do círculo de pais e professores tenha sido inspirado na experiência da educadora Armanda Alvaro Alberto, que esteve na Escola profissional, por ocasião da Conferência Regional, junto com diversos educadores, intelectuais da época, em 1933.

A professora Armanda em 1921 fundou a Escola Regional de Meriti, e lá desenvolveu um projeto pioneiro no país, no qual assistia e envolvia as famílias dos alunos no processo de aprendizagem, ao qual deu o nome de Lar-Escola.

Nesta estratégia, a ideia de aproximação se dá pela parceria família e escola, objetivo atualmente almejado em programas educacionais, presente também nesta época nos discursos dos intelectuais da Escola nova.

Camara (2013) cita a essência desta parceria nas palavras de Fernando de Azevedo:

[...] Mas a escola – nunca é demais repeti-lo – é uma instituição social que deve enquadrar-se no sistema social geral. Daí na reforma, todas as disposições tendentes a adaptação da escola ao meio, a aproximação efetiva

da escola e da família (círculo de pais e professores) e a participação de instituições sociais na obra da educação pública, a margem da qual permaneciam dispersos e reduzidos dos efeitos, os esforços e as contribuições particulares. O que se procura, por essa forma, ajustando a escola ao meio social [...] não é fazer da escola um reflexo do meio, um “aparelho de adaptação”, mas um elemento dinâmico, criador e disciplinador de atividades e energias e capaz de transmitir um ideal as novas gerações e, exercendo sobre elas uma pressão poderosa, contribuir para a transformação em determinado sentido, do meio social ao qual se criou. (AZEVEDO, 1931, p. 72 apud CAMARA, 2013, p. 47).

Aprofundando um pouco mais esta questão com Camara (2013), percebemos que nesta perspectiva, o escolanovismo não só buscou aproximar as duas instituições sociais básicas como serviu de “matriz que organizou outras formas de intervenção direta do Estado sobre a escola e a família” (p. 17).

3.3.4 A biblioteca da Escola profissional

A biblioteca da Escola, fundada no dia 16 de junho de 1934, organizada pela professora Hilda Barcelos Sobral junto com as alunas do Curso de aperfeiçoamento, passados quase um ano da realização da Conferência Regional, a biblioteca teve um acervo inicial foi de 60 volumes, além de muitos jornais e revistas.

No ano de 1945 a Biblioteca da EPNP já contava com 400 volumes, entre os quais vários que interessavam, de perto, às alunas, tais como a enciclopédia Tesouro da Juventude, Dicionário de Cândido Figueiredo e várias outras e, segundo consta no relatório, sempre consultadas com grande interesse pelas alunas e, também pelo corpo docente.

A visão para a implantação de bibliotecas tinha por objetivo despertar o interesse dos alunos para a leitura, como forma de auxílio ao professor em suas aulas. Desde a época da reforma do ensino no Distrito Federal, de 1928, que Fernando de Azevedo previa a criação de bibliotecas em todas as escolas, como parte integrante do novo Regulamento.

Cabe também nesta prática difundida pelo discurso do movimento renovador, a premissa do alargamento dos espaços da sala de aula, que passa a incluir, além das bibliotecas “os laboratórios, o prédio da escola, o cinema educativo, o teatro, o museu, os pátios das escolas, a quadra de ginástica, os refeitórios, as ruas, as praças, e a casa.” (CAMARA, 2013, p. 210).

3.3.5 O Jornal das alunas

A Voz da Profissional foi o nome dado ao jornal criado pelas alunas do Curso de aperfeiçoamento, em 1933, com a publicação do segundo número em 1934. Criado nos mesmos moldes dos jornais congêneres estudantis da época, *A Voz da Profissional* era administrado por 3 alunas do Curso e a direção da Escola interferia apenas na avaliação dos artigos a serem publicados, por causa da censura.

Eram publicados ensaios literários das alunas, e textos de interesse sociais e educativos, temas de caráter religioso ou político eram evitados. Lamentavelmente, nenhum exemplar foi encontrado, além do que, nos anos que se seguiram não foi encontrado qualquer referência ao jornal além destas duas.

Como publicação interna da EPNP, provavelmente, o jornal foi idealizado sob inspiração dos novos princípios educacionais pregados na renovação, princípios que estimulavam o exercício da expressão do pensamento e do sentimento, mesmo sob os olhares auspiciosos da direção.

Além do mais, nas diversas comemorações e nas festas cívicas, como eram chamadas, a programação era constituída de apresentações musicais e declamações de poesias, feitas por professoras e alunas. Isto prova que o jornal não teria sido o único espaço para o desenvolvimento da criatividade artística das alunas.

3.3.6 O centro cívico “Getúlio Vargas Filho”

Estando na década de 1940, em pleno Estado novo, regime implantado em 1937, na EPNP, algumas práticas educativas anteriores permaneceram, porém outras foram criadas e apresentaram um novo conteúdo estratégico na formação, uma abordagem de cunho cívico, patriótico além do cultivo da devoção religiosa.

Foi nos relatórios de 1943 que encontramos a primeira menção sobre o Centro Cívico da Escola, que levou o nome do filho do presidente da República, “Getúlio Vargas Filho”. A

nota dizia de uma reunião ocorrida no dia 28 de agosto, para homenagear Duque de Caxias, com a presença de todo o corpo docente, alunas e toda a administração da escola.

Como já estava cultivado na Escola, desde a sua gênese, em qualquer evento era organizada uma programação, com um roteiro de todas as partes e pessoas envolvidas nas apresentações. Assim programadas todas as comemorações cívicas oficiais, também as de caráter cívico-literário, do centro cívico da Escola, em rigoroso cumprimento ao que estava previsto no capítulo XII do Decreto-lei nº 4.073, da Lei orgânica do ensino industrial, art. 49º: “Será organizado, em cada escola industrial ou escola técnica, um centro cívico, filiado à Juventude Brasileira.”

O centro cívico reunia-se aos sábados, dentro do horário regulamentar, com programação de conteúdos específicos já determinados, composto de palestras e números musicais e recreativos. Ainda no mesmo artigo, inciso 2 advertia à aluna matriculada regularmente, e menor de 18 anos, caso faltasse a 30% das comemorações do centro cívico, “não poderão prestar exames finais, de primeira ou de segunda época”.

O projeto da formação de centros cívicos no ensino secundário era prevista no programa da reforma Capanema, que tinha por meta o uso do aparelho educativo para ensinar cidadania e civilidade aos jovens, pelo culto à pátria, isto é, a valorização da nacionalidade e da soberania nacional.

Schwartzman (2000) diz assim

[...] é fácil ver como a idéia de que seria possível criar no Brasil, pela via de um decreto presidencial, as formas paralelas de poder que caracterizavam na Europa as milícias fascistas, foi pouco a pouco sendo transformada em um movimento cívico-educativo bem menos virulento onde a dinâmica da mobilização miliciana era substituída por atividades tais como o enaltecimento às datas, aos vultos e aos símbolos nacionais (p. 147).

3.3.7 A Horta da Vitória

Este foi um projeto desenvolvido pela Escola, que possuía dupla funcionalidade. Numa faixa do terreno que ainda não era utilizada para as aulas de educação física foi organizada a *Horta da vitória*, cultivada pelas alunas.

De acordo com os relatórios arquivados, além de incrementar e incentivar o gosto das alunas pela horticultura, esta era também medida de economia porque todo o seu produto (hortaliças e legumes) se destinava à oficina de artes domésticas que preparava a alimentação das alunas. Não se sabe com exatidão a data de seu início mas a sua aparição nos documentos se dá em 1943. A fotografia 10 retrata o trabalho das alunas na Horta da vitória.

Fotografia 10 - Horta da Vitória em 1943



Fonte: Arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

A iniciativa da administração escolar tinha em vista o aproveitamento do terreno, localizado na parte de trás prédio da Escola⁶⁶, que até então estava ocioso.

Até onde foi investigado, nas publicações dentro do tema, não encontramos outro exemplo desta prática, especificamente, em outras escolas urbanas do mesmo perfil, neste contexto.

Lembrando que a disciplina economia doméstica era a marca da educação feminina, temos que considerar o seu conteúdo, e entender a sua permanência curricular dentro do quadro de mudanças.

O único volume referente ao ano de 1935 consiste das ementas de todas as disciplinas do 1º ao 3º ano do curso geral⁶⁷. A partir do 2º ano, a disciplina desenvolve temas sobre os

⁶⁶ Este terreno foi mencionado nos relatórios, a partir de 1935, porque estava para ser desapropriado pelo Estado, para ser anexado ao espaço escolar e servir nas aulas de educação física. Esta desapropriação aconteceu em 1944 pelo decreto-lei nº 85 de 09/02/1944, publicada no D.O de 12/02/1944 – dimensões do terreno: 7,15 X 39,30 X 39,42 (Relatório de 1944, p.71)

conteúdos domésticos gerais, que visavam uma melhor administração do lar, dentre eles os cuidados com a alimentação da família⁶⁸. Desta forma, é possível afirmar que a horta também tenha sido considerada como uma atividade prática dentro do curso, embora pequena, e não apenas para o suprimento da cozinha (artes domésticas).

3.3.8 Comemorações cívicas

Marcus Levy A. Bencostta (2006) estudou o tema das festas escolares e comemorações de datas cívicas em seu trabalho “Festa escolar e suas representações, como um espaço de sociabilidade capaz de contribuir na construção de interpretações históricas do universo escolar”.

Ao analisar o quadro dos calendários de comemorações de data cívicas, no período do Estado Novo, Bencostta (2006) explica que o estado republicano brasileiro, em diferentes momentos de sua trajetória política, determinava que estas datas fossem celebradas pelas escolas públicas.

Por outro lado, o autor identificou outras festas, que não faziam referências às datas patrióticas, mas a outros tipos de comemorações que a escola, de uma maneira geral, celebrava dentro de um calendário, não tão rígido quanto o calendário cívico, mas que mobilizava os alunos, supervisionados por seus professores, que encenavam diferentes

⁶⁷ Este foi o único programa curricular de disciplinas encontrado, em todo o período.

⁶⁸ 1935 - Ementa da disciplina economia doméstica: **2º ano** Março – Ar – valor do ar como elemento da boa saúde; Abril – higiene individual concorrendo para a higiene geral; Maio – insetos e seus prejuízos – higiene das paredes, soalho, etc; Junho – higiene das paredes, soalho, etc; Julho – contratos; carta de fiança; Agosto – Contratos; Setembro – cozinha – Dispensa; Outubro – alimentação: classificação dos alimentos; Novembro – o galinheiro como auxiliar da economia doméstica; a horta caseira como auxiliar da economia doméstica; **3º ano** - Março – anotações não encontradas. Abril – como adquirir ou alugar uma casa; mobiliário; a economia em relação às posses de cada um. Conhecimento da matéria prima; precauções a tomar; evitar o supérfluo em favor de maior soma possível de conforto. Estilo – bom gosto. Evitar o falso luxo. Harmonia deve reinar em toda a instalação; croquis de algumas instalações. Maio – alimentação de origem animal e seus derivados; classificação das carnes animais segundo o seu valor alimentício; vantagens e prejuízos da alimentação animal segundo o estado da saúde de quem a absorve; carne verde e carnes brancas; como reconhecer a salubridade da carne. Parasitas que atacam e seus prejuízos. Derivados, valor alimentício do leite – o leite como medicamento. Junho – manteiga: auxiliar da nutrição. Julho – alimentação de origem vegetal; classificação e divisão dos alimentos de origem vegetal; cereais, legumes e frutos; auxílios que prestam os alimentos de origem vegetal; mineralização do organismo e como meio de evitar a superalimentação produtora da obesidade; Agosto – frutas – seu valor nutritivo; frutas medicamentosas; alcalinização do organismo; o valor, vantagens e perigos das frutas segundo seu estado de conservação e maturidade. Setembro – anotações não encontradas. Outubro – condimentos como aperitivos e antissépticos; menus diários; menus dietéticos; preparo de carnes verdes e secas; a economia e o bom gosto auxiliados pela arte culinária.

momentos do ano letivo, representações festivas de cunho religioso, popular e outros tipos, sugeridos pela própria escola (BENCOSTTA, 2006, p. 248).

Na sequência vamos apresentar algumas comemorações cívico-patrióticas representadas pelas alunas da EPNP.

O dia da raça

Comemorado no Brasil, no dia 5 de setembro, o dia da raça, era uma festividade marcada por desfiles e comemorações cívicas. A celebração do dia da raça tinha o objetivo de enaltecer a identidade cultural brasileira de todos os imigrantes que contribuíram para a formação da “raça brasileira”. A data entrou para o calendário oficial a partir da proclamação da Independência do Brasil.

O dia da raça foi criado para trazer à memória os povos que ajudaram na formação do Brasil, os índios, os negros e os brancos, desde o período da colonização até a vinda dos imigrantes europeus que trabalharam nas lavouras de café. A formação do povo brasileiro também teve participação dos imigrantes, especialmente entre o final do século XIX e início do século XX, por isso, um sentimento de nacionalidade marcava esta data. O desfile cívico do dia da raça é um evento que ainda acontece anualmente em várias regiões do país.

Em uma nota publicada no jornal *Folha do commercio*, dia 01 de setembro de 1938, encontramos uma curiosa referência ao dia da raça e à sua comemoração, numa colocação que chama a atenção. Pelo que diz a nota, os colégios secundários de Campos pretendiam trazer uma inovação no traje feminino para o desfile do dia da raça, que foi duramente criticada. O autor se auto intitula “observador local”, na matéria intitulada “Dia Da Raça”: Não acreditamos

Nestes últimos dias tenho ouvido queixumes de certos paes de meninas de alguns collégios secundarios de Campos, contra o modo pelo qual pretendem commemorar o “Dia da Raça”, á 4 de setembro vindouro. Esses pais não negam o seu comsentimento para que suas filhas tomem parte na passeata que se projeta, mas elles reclamam contra a exigência das meninas sahirem a rua em passeata com os “calções” de gynnastica. Não se concebe que queiram fazer uma exhibição de arte plástica; não se concebe que esses collegios queiram expor as meninas ao ridículo de exhibirem as pernas em público, na via pública, num dia em que as ruas estão atropeladas de curiosos. Não acreditamos na propalada exigência, porque consideramos absurdo e não acreditamos que os directores desses collegios quieram

obrigar as meninas a um espetáculo ridículo e com o qual nem ellas e nem seus paes estão de accordo”. (FOLHA DO COMMERCIO, 01/09/1939, manteve-se a grafia original).

A EPNP organizava o desfile das alunas pelas principais avenidas da cidade, assim como as outras escolas da cidade. No dia 05 de setembro de 1941, em comemoração ao Dia da raça, com a participação de escolas secundárias de Campos, houve logo após ao desfile, ainda como parte das comemorações, os jogos ginásticos na praça de esportes do Goitacaz Futebol Clube, como se observa na fotografia 11.

Fotografia 11 - Dia da Raça, em 05 de setembro de 1941



Fonte: Arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

No dia 07 de setembro, do mesmo ano, a Escola participou do desfile cívico com as demais escolas da cidade.

Desfile cívico em comemoração ao Dia da Pátria

Para Capanema o “sentimento patriótico” deveria ser declarado, exposto em todos os momentos oportunos de ajuntamento escolar, e estimulado desde a escola primária.

As inovações introduzidas pela reforma Capanema, em todos os programas, visavam o cultivo do espírito nacionalista nos jovens, com conteúdos formativos e doutrinários. O ensino secundário, por exemplo, com foco na juventude, deveria “estar impregnado de práticas educativas que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética, consubstanciada na

Fotografia 12 - Desfile cívico em 1945



Fonte: Arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

crença em Deus, na religião, na família e na pátria” (BOMENY, 2000, p.209).

3.3.9 As artes domésticas

Ao lado dos cursos especiais (das oficinas do curso geral), um dos alicerces do ensino profissional feminino, era a oficina de artes domésticas, ao mesmo tempo disciplina e oficina. Adquiriu um perfil a mais quando foi pensada e organizada pela direção escolar, também como fonte de renda para a Escola e para as alunas, dentro dos parâmetros do Regulamento do Ensino Profissional.

Na década de 1930, a verba do Estado para manutenção da Escola, chamada de *adeantamento* nos relatórios, foi escassa e chegou a ficar ausente. A Escola contou com o funcionamento desta oficina, e a ajuda foi significativa, tanto que de um funcionamento pequeno, foi aos poucos crescendo e se aperfeiçoando.

As professoras e alunas eram autorizadas a receberem encomendas de particulares, requerendo apenas o valor em dinheiro para investir na compra do material necessário, sem

receber pelo trabalho da confecção. E ainda para aumentar a receita financeira, produziam diariamente, doces para serem vendidos às alunas, uma espécie de “cantina” dentro da Escola.

Isto porque o regulamento do ensino profissional também tratava da produção das oficinas em seu capítulo XIV, art. 136, autorizando as escolas profissionais femininas, e também as masculinas, “a receberem encomendas de produção para serem executadas pelas seções do curso profissional, como exercício de ensino das respectivas alunas”, e observados os critérios do art. 137, ainda teriam direito à uma porcentagem destas vendas.

Já por ocasião das Exposições, a produção de doces finos e em compotas e outros produtos, eram oferecidos como presentes às autoridades que sempre prestigiavam ao ato inaugural.

Uma reportagem que o jornalista Oscar Dardeau fez para o Jornal Gazeta de Notícias, em 22 de outubro de 1939, além de apresentar características importantes da cultura da “escola de S. Isaura”, mostra o grande significado e o alcance que esta oficina de aprendizagem culinária teve:

Fotografia 13 - Reportagem do Jornal A Gazeta de Notícias, em 1939, sobre a visita de Oscar Dardeau na Escola profissional Nilo Peçanha



Fonte: Arquivo da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Jornal A Gazeta de Notícias, 22/10/1939

Para homenagear o presidente Getúlio Vargas, em 1941, as alunas desta oficina fizeram um grande bolo comemorativo, oval, medindo 1,00 x 1,20, que foi entregue à esposa do presidente da República, D. Darcy Vargas. Esta foi a descrição do bolo:

[...] tendo num medalhão a effigie de S. Ex. e acima deste medalhão, o vulto da República envolto na Bandeira do Brasil. Por um emissário especial deste Instituto e com passe fornecido pelo Exmo Sr. Dr. Prefeito do Município, Dr. Mário Pinheiro Mota, fizemos chegar às mãos da ExmaSrª D. Darcy Vargas, a homenagem prestada pelo 'Nilo Peçanha' ao seu digno esposo. (LIVRO DE REGISTROS, 1941, p.68).

Junto com o bolo foram enviadas às demais autoridades do governo várias caixas de doces produzidos pelas alunas.

E no ano de 1944, no dia 22 de novembro, outra atividade desta oficina de artes domésticas, foi um grande almoço oferecido a muitos convidados. O almoço teve além da participação das alunas, professoras e o corpo administrativo escolar, a presença do prefeito da cidade, Dr. Salo Brand, e também do diretor do Departamento de Educação, Rubens Falcão, o chefe da Divisão de Educação Física, Tobias Tostes Machado, o Professor Carlos Henrique, Inspetor da 14ª Região, além de representantes da Imprensa.

3.3.10 As exposições de trabalhos manuais

Um dos momentos mais aguardados durante todo o ano letivo era a Exposição dos Trabalhos Manuais, constituído da apresentação dos conhecimentos práticos de cada oficina. A exposição acontecia nas salas da Escola, os trabalhos eram arrumados como numa vitrine, e com o aumento da produção, a exposição foi ocupando mais espaços da Escola. Toda a sociedade campista era convidada através de notas da imprensa.

Fotografia 14 - Momento da Inauguração da Exposição Anual em dezembro de 1942.



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

A Exposição de trabalhos acontecia desde o primeiro ano letivo da Escola e era prevista pelo regulamento do ensino profissional⁶⁹, bem como a comercialização dos

⁶⁹ Sobre a produção das oficinas, no cap. XIV, art.136 do Regulamento, autorizava as Escolas profissionais tanto as femininas quanto as masculinas a “receberem encomendas de produção para serem executadas pelas secções

trabalhos, embora nem todos os trabalhos expostos estivessem à venda. A exposição sempre acontecia no mês de dezembro, em data previamente divulgada.

Nos relatórios eram registrados o quantitativo das produções de cada oficina, em ordem cronológica conforme os cursos e a série, ou seja, em cada oficina eram produzidas as peças das alunas do Curso geral, do Curso Especial, do Curso de aperfeiçoamento e também do Curso noturno. Conforme sintetizamos no quadro 8.

Quadro 8 - A Produção De Trabalhos Manuais Do Período Estudado

1931 ⁷⁰	1932 ⁷¹	1933	1934	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945	1946
3.098	3.760	4.534	4.380	3.057	3.010	3.487	3.764	3.523	2.890	1.399	1.188	1.999
Total de trabalhos produzidos ao longo dos anos											40.089	

Fonte: elaboração própria com base na análise dos relatórios do Arquivo histórico da EPNP.

A organização da apresentação dos trabalhos manuais nas exposições, no período estudado, obedeciam ao critério de separação por ano letivo, curso e oficina. As fotografias 15, 16 e 17 nos mostram como eram as exposições dos trabalhos manuais das alunas da EPNP.

do curso profissional, como exercício de ensino das respectivas alunas”, e observados os critérios do art. 137, ainda teriam direito à uma porcentagem destas vendas (SILVA, 2013).

⁷⁰ O detalhamento da produção das oficinas em 2 anos: Em 1931: 867 (costura e corte), 262 (bordados e rendas) 904(chapéus) 457 dúzias de flores, 230 (outros trabalhos manuais) e 378 (artes aplicadas).

⁷¹ Em 1932 a produção das oficinas: 1.215 (costura e corte), 282 (bordados e rendas), 921 (chapéus) 671 dúzias de flores e 671(artes aplicadas)

Fotografia 15 - Exposição dos Trabalhos Manuais do Curso noturno em 1944



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha

Fotografia 16 - Exposição dos Trabalhos da oficina de Artes Aplicadas – 1946.



Fonte: Arquivo Histórico da Escola profissional Nilo Peçanha

Fotografia 17 - Exposição da oficina de chapéus, s./d.



Fonte: Arquivo histórico da Escola profissional Nilo Peçanha.

Observando novamente o quadro 8 , que retrata a produção de trabalhos manuais, vemos que no ano de 1933 houve um crescimento considerável na produção, em relação aos anos anteriores, perfazendo um total de 4.534 trabalhos feitos. Há uma ausência de dados entre os anos de 1935 e 1937, pois não foram encontrados os registros dos trabalhos executados.

É possível supor que a quantidade total de trabalhos de todo período tenha se aproximado dos 60.000 trabalhos. Os três anos sem registro poderiam somar pelo menos 30% ao total de trabalhos.

Verificamos ainda que a partir do ano de 1938, a média de produção sofre uma acentuada queda. São pelo menos 1.000 trabalhos manuais, a menos, em comparação com os anos anteriores. E pelo que se vê na sequência dos anos, a queda da produção será ainda maior.

Por exemplo, em 1943 houve uma significativa queda na produção de trabalhos. Apesar da manutenção da agenda das exposições anuais, estas foram minguando com o passar dos anos, até finalizar o ano de 1946 com uma produção anual de 1.999 trabalhos, sabendo-se que destes nem todos chegaram a participar da mostra, isto é, da exposição.

Para avaliarmos o fenômeno das quedas na produção dos trabalhos manuais, devemos levar em conta o quadro das mudanças curriculares, que alteraram o programa de ensino em dois momentos: em 1936 e depois em 1943.

Em 1936 temos a reforma do ensino profissional feminino, que inseriu o curso comercial no programa do curso geral, como opção para as alunas que cursavam o último ano escolar. Com esta nova organização, as alunas que optassem pelo curso comercial não frequentariam as oficinas e o curso de aproveitamento, no ano seguinte, seria constituído de disciplinas voltadas para a área comercial.

Pela documentação, entendemos que o curso comercial funcionou por três anos, a partir do ano de sua implantação, em 1936, pois no ano de 1939 já não havia frequência de alunas.

A historiadora Nailda Bonato (2001), estudou a Escola profissional Paulo de Frontin, no Distrito federal, desde 1919, cuja formação profissional incluía “o ensino profissional, comercial e doméstico” (p. 1).

Em seu trabalho “Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: A Escola profissional Paulo de Frontin”, Bonato (2001) diz que o curso comercial mantido pela municipalidade era o da escola Paulo de Frontin, e que era excessivamente procurado. Entre 1921 e 1925 formaram-se no curso comercial, apenas 100 moças.

A Escola profissional Paulo de Frontin, como dito, também oferecia o ensino profissional, no formato das oficinas. Bonato (2001) afirma que a Conferencia pelo Progresso Feminino, organizado pela FBPF, em 1922, no Rio de Janeiro, o curso foi criticado como formação profissional para moças, e ainda que na conferência foi reivindicado que se estimulasse nas escolas profissionais, outras possibilidades de trabalho (BONATO, 2001, p. 2).

Nota-se que o reflexo das reivindicações, dos apelos por mudanças nos programas do ensino demorou chegar ao interior do Estado do Rio, a julgar pelo tempo em que esta discussão já acontecia na capital federal.

No ano de 1943, com a equiparação da EPN às escolas profissionais federais, novamente formou-se um momento difícil de transição, do programa em vigor há 7 anos, para o modelo do ensino industrial, conforme orientava a lei orgânica do Ensino Industrial.

Consideramos, a partir das análises realizadas, que a Exposição de Trabalhos manuais, foi o âmago da proposta do ensino profissional feminino, comprovada não apenas pela legislação (regulamentos e decretos), mas pela cultura escolar.

Por toda a sistematização, objetivo e desempenho, o ensino profissional destinado à preparação de meninas pobres, teve foco no trabalho, e tinha a finalidade prepará-las para o “trabalho na indústria dentro ou fora do lar” (BOMENY, 2000 p. 202).

A principal diferença entre o ensino profissional feminino e o masculino, era principalmente de sexo e função, e não tanto de saber; e ao final da formação, ao “Certificado de dona-de-casa” (Idem), satisfazendo os limites ainda impostos ao gênero feminino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos diante de um trabalho que certamente se insere dentro de um importante quadro de análises de instituições históricas, e portanto uma enorme contribuição para a história da educação brasileira, focalizando a história da educação regional e do estado do Rio de Janeiro.

Durante o estudo, procuramos não apenas contar a parte que nos coube do percurso histórico escolar da formação profissional realizada pela Escola profissional Nilo Peçanha, na cidade de Campos, entre os anos de 1931 a 1946. Buscamos ver a escola mais de perto, por outros ângulos, que apesar de maiores são mais profundos e complexos, desejando desenvolver outras leituras que esta história permite e, saindo de seu espaço físico, tentamos alçar olhares maiores ainda.

Devo dizer que a Escola profissional, objeto desta pesquisa, tem sido estudada por esta pesquisadora desde 2012. Assim, esta dissertação constitui-se numa segunda análise, um aprofundamento do trabalho de iniciação científica, que resultou na monografia “De Escola profissional a Escola Industrial Nilo Peçanha Educação da Mulher em Campos (RJ) 1931 a 1946”, defendida em Abril de 2013.

Dando sequência a esta ponderação final, preciso registrar com propriedade a extrema importante da documentação escrita que serviu de base fundamental da pesquisa: o arquivo escolar. A preservação, e juntamente a importância do trabalho das pessoas que produziram esta documentação, estiveram presentes em todo o tempo da análise, impedindo-nos de esquecer que foram causa principal desta pesquisa.

Fomos guiados ao encontro deste arquivo escolar, o primeiro encontro destas fontes com pesquisadores interessados em sua investigação, há cerca de 4 anos. Entretanto o retorno para esta nova fase de estudos me trouxe uma visão dos dados, que pareciam falar ainda mais alto e se tornarem mais transparentes. Sem dúvida que, desta vez, o diálogo com o arquivo foi mais proveitoso, levando em conta o trabalho de base que trazia na bagagem.

Tratando-se de um conjunto de elementos históricos, que por si só, já chamam a atenção, tomamos sobre nós a grande responsabilidade de interpretar dados ainda desconhecidos da maioria das pessoas.

No arquivo escolar, tivemos a honra de encontrar um acervo fotográfico de alta qualidade, composto de inúmeras fotos. Estas fotos são como âncoras deste trabalho. O efeito

comprobatório conferido pela presença delas é sem dúvida um diferencial nesta pesquisa, embora não tenhamos feito, e sentimos essa ausência, de uma análise teórica sobre a fotografia, como metodologia para a pesquisa histórica.

O trabalho buscou destacar a mulher como sujeito histórico, não somente para dar foco às suas realizações, mas também ouvir sua voz, seu discurso, historicamente silenciado, e suas inquietações.

A organização textual inicia-se traçando brevemente a trajetória da representação feminina para a época estudada, no contexto da capital da república, do estado do Rio de Janeiro bem como do interior, a cidade de Campos dos Goytacazes. Apresenta as bases teóricas da análise no capítulo 2, pelas leituras desenvolvidas dos temas da documentação histórica, História das mulheres e cultura escolar. E finaliza esta organização com a análise do objeto da pesquisa, a Escola profissional, colocando seus limites pelas categorias: os sujeitos escolares, saberes e práticas e atividades educativas, extra-curriculares e sociais.

Antes de relatar as principais impressões e questionamentos, gostaria de pontuar duas principais dificuldades enfrentadas pela pesquisa que foram os dois anos de silêncio nas atividades da Escola, neste recorte temporal, pela ausência de documentação histórica referente aos anos de 1936 e 1937 que lamentavelmente não foram encontrados. A documentação do ano de 1935, além de danificada, estava bastante deficiente em relação aos outros anos, os volumes com poucas páginas legíveis. Por esta razão a análise sofre uma interrupção no meio do período, tendo sido necessário fazer um resgate com base nos dados anteriores para prosseguir.

Assim, por este estudo percebemos os limites enfrentados (alguns conscientes e outros não) pelas mulheres, na missão educativa da Escola, no comprometimento de levar o ensino profissional às moças da cidade e região, muitas vezes com poucos recursos e sem estrutura material para o trabalho nas salas de aulas e oficinas.

A Escola profissional Nilo Peçanha, posteriormente transformada em Escola Industrial, buscou meios de participação na vida da cidade, não apenas se fazendo presente nos momentos solicitados, mas promovendo eventos, solicitando a presença das pessoas da sociedade, e recebendo apoio nos momentos críticos pelos quais passou.

Conhecida como boa escola de formação profissional feminina, e como formadora de *boas donas de casa*, incluindo aquelas que não se casariam, e também por apresentar à

sociedade, mais especificamente, aos Grupos Escolares da cidade e de outras dos arredores, as novas professoras de Trabalhos Manuais.

Trabalhamos com a gestão da diretora Isaura Lucas dos Santos Cruz, conhecida por sua postura conservadora e rígida, como uma diretora difícil nas relações. Em sua carta de despedida fala de sua forma austera de administrar e de conscientemente desagradar a muitos com as suas decisões, admitindo estar em paz com a consciência de um trabalho bem feito. Presume-se que devido a este seu comportamento tenho se dado a quantidade de transferências de professoras, realizadas no período de sua gestão.

Inicialmente observamos que havia um revezamento entre as professoras, das três instituições públicas do município, a Escola normal de Campos, o Liceu de Humanidade de Campos e a Escola profissional Nilo Peçanha. Aparentemente, era uma espécie de esforço empreendido em favor da educação profissional, ainda impregnada do perfil assistencialista do séc. XIX. A dedicação espontânea de algumas professoras que algumas vezes, trabalharam sem remuneração alguma, acreditando fazer “nobre sacrifício” pela educação.

Posteriormente, as constantes transferências de professoras, tomam a frente das preocupações administrativas, e se torna ponto de divergência entre a direção da Escola e a Direção da Instrução pública do Estado.

As discussões, sob forma de reivindicações, aparecem nos relatórios, repetidas ao longo de todo o período, sem nenhuma proposta intencional de confrontar o sistema público, mas de forma insistente, até que no relatório de 1946 deparamo-nos com um fala mais incisiva da diretora, que deixaria o cargo poucos meses depois.

As professoras constituíam um grupo influente, e dentro deste, um grupo pequeno se manifestava mais abertamente contra algumas situações dadas. Em dois importantes momentos da história, elas expuseram por meio de suas circulares entregues à direção, o descontentamento com o próprio trabalho. As circulares eram uma espécie de auto-avaliação de desempenho. Um desses momentos foi por ocasião da reforma do ensino profissional, em 1936.

Segundo as professoras, a grande modificação no plano geral de ensino, não levava em conta a aplicação imediata dos conhecimentos adquiridos pelas formandas das Escolas Profissionais. Uma vez que o ponto de maior destaque desta reforma estava na inclusão do curso comercial, somos levados a supor que houvesse uma oposição interna ao curso. As

críticas incluíam que a sobrecarga de matérias sobre as alunas era causa das notas baixas, reprovações e também evasões.

Cabe lembrar que, no período estudado, o curso profissional teve curta duração, cerca de 3 anos apenas.

Em 1938, uma das professoras por meio da Circular, manifestou a sua preocupação com os novos programas, “extensíssimos e equivalentes ao do curso ginasial e contando apenas com a possibilidade futura das alunas diplomadas pelas escolas profissionais ingressarem no magistério, como professoras de trabalhos manuais, cujo número no quadro do ensino primário, ainda muito reduzido”.

Na ocasião da implantação do Ensino industrial, a equiparação trouxe outro momento de discussão entre o corpo docente e a direção da escola. A principal queixa das professoras era com relação ao atraso na chegada das orientações sobre os novos cursos e as novas metodologias que deveriam utilizar.

As professoras cobravam da direção administrativa, respostas para dilema e esta, responsabilizava a direção de instrução do estado pela falta de informações. As professoras então, criaram elas mesmas uma metodologia de trabalho com as ferramentas que tinham, e da forma como interpretavam ou entendiam que deveriam funcionar as oficinas neste novo programa ditado pelo ensino industrial, para que não ficassem paralisadas as suas atividades.

Já quanto à participação das alunas, esta fica evidente em todos os pontos do trabalho, e ainda mais nitidamente nas práticas educativas, quer analisemos o currículo formal (teórico e oficinas) quer contemplemos as atividades desenvolvidas paralelamente, o currículo informal. As alunas mobilizavam a escola porque, na prática, estava nas mãos delas o “fazer”.

Neste ponto da reflexão retomamos a noção de cultura escolar, proposta nesta análise, em especial à definição cunhada por Julia, quando este fala de “conjunto de práticas” e ainda de “práticas coordenadas a finalidades”(Cf. p. 74 do trabalho), porque sintetiza com grande domínio o trabalho desempenhado na e pela escola estudada.

Importa ainda registrar que este trabalho não contemplou todas as práticas educativas da escola, mas procurou destacar a maior parte delas, as mais consistentes e de maior tempo de permanência. As oficinas de jersey (1931) e de bandeiras (década de 1940), por exemplo, foram oficinas que tiveram curta duração no programa da EPNP.

A presença do corpo docente estava desde as aulas de culinária (da oficina de artes domésticas) dando conta das encomendas, além preparar diariamente a alimentação escolar; a

frequência ativa nas aulas e oficinas do currículo formal, nas comemorações festivas e cívicas, cultivando a horta da vitória.

Elas estavam também nos desfiles cívicos, nos eventos esportivos, nos jogos com outras escolas, nas campanhas, nas aulas de cultura física, no orfeão, nas aulas de religião e reuniões do centro cívico, aos sábados e nas exposições de trabalhos manuais, encerrando o ano letivo.

Ao assumirem-se como alunas da Escola profissional, as meninas deveriam se dedicar a uma formação que envolveria praticamente todo o tempo disponível delas.

Na mesma idade em que estavam as alunas da escola, havia na cidade de Campos, moças ou meninas, que já trabalhavam para cooperar no sustento de suas famílias. Sabe-se de meninas, ou moças que trabalhavam nas lavouras, como empregadas domésticas, babás, ou lavando roupas para fora, entre outras, por serem atividades que não exigiam uma formação.

Por este olhar admitimos a probabilidade de que as moças alunas da escola possuíam uma condição econômica razoável, isto é, não de uma pobreza extrema, como de pronto se associa à expressão registrada nos documentos “meninas pobres”, porque afinal, elas podiam dispor de um tempo integral, de 8 horas diárias, para estudar (e trabalhar) e não para trabalhar exclusivamente.

Nestas condições avaliadas, consideramos que a descrição de “meninas pobres” pode referir-se às meninas futuras donas-de-casa, que seriam as mulheres do lar, não elitizadas, porém retratadas como a mulher e mãe ideal, com seus desejos e projetos de ascensão. Sem deixar de lado o fato de que o ensino profissional atraiu moças de origem social mais elevada na época.

Concluindo este pensamento, a condição econômica das alunas da escola, e a sua dedicação de tempo integral às atividades escolares, compreendemos a origem da concessão da comercialização dos trabalhos, presente nos primeiros documentos analisados, da política do ensino profissional do estado do Rio de Janeiro.

Se por um lado as alunas eram recompensadas pelo trabalho que realizavam, por outro tinham uma reserva financeira para utilizar ao final dos 5 anos de estudos.

Conforme vimos, o Estado republicano da era Vargas, através das políticas educacionais, que definiram o ensino profissional, por seus programas, quer no âmbito estadual quanto posteriormente no âmbito federal, pretendia ofertar às mulheres, uma

educação constituída de pelo menos duas principais intenções: a primeira em forma de favorecimento de uma educação com o atrativo da profissão, dentro dos limites determinados, e a outra que incluía sua participação como mãe/educadora dos futuros cidadãos da pátria, e como tal deveria ser educada.

Admitimos portanto haver uma questão muito maior do que a de um atendimento escolar compensatório, servindo de fundamento para aquelas políticas educacionais. Um ensino condicionante, revestido pela proposta de trabalho, pensado para a mulher ou as mulheres *donas de casa*.

Concluimos então, destacando que, a contribuição social da Escola, através das novas formas de inserção social feminina e participação das mulheres na cidade de Campos, extrapolaram o trabalho que era feito dentro da escola e deixou marcas na memória popular até os dias de hoje.

BIBLIOGRAFIA

a) Documentos Oficiais

BRASIL. A Lei Orgânica do Ensino Secundário 4.244 de 09 de abril de 1942.

BRASIL. A Lei Orgânica do Ensino Industrial 4.073 de 30 de janeiro de 1942.

BRASIL. Decreto-lei 11.316 de 13 de janeiro de 1943.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Regulamento do Ensino Profissional Decreto-lei 2.380 de 14 de janeiro de 1929.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Reforma do Ensino Profissional, Decreto-lei 129 de 20 de janeiro de 1936.

b) Impressos

A CONFERÊNCIA REGIONAL De Educação Reunida Em Campos. **O Diário de Notícias**. Rio, Segunda-feira, 17 de julho de 1933. Disponível em www.hemerotecadigital.bn.br. Acesso em 14/12/2014.

CAMPOS, Oscar Dardeau. **Gazeta de Notícias**. Domingo, 22 de outubro de 1939. Disponível em www.hemerotecadigital.bn.br. Acesso em 14/12/2014.

CORTE E ALTA COSTURA. **Folha do Commercio**. Campos dos Goytacazes, RJ. Sexta-feira, 07 de janeiro de 1938.

DIA DA RAÇA: Não acreditamos. **Folha do Commercio**. Campos dos Goytacazes, RJ. Quinta-feira, 01 de setembro de 1939.

ESCOLA REMINGTON. **Folha do Commercio**. Campos dos Goytacazes, RJ. 07 de julho de 1938.

NOMEAÇÕES E REMOÇÕES Na Instrução Publica Fluminense. **A Esquerda**. Rio, 10 de janeiro de 1931. Disponível em www.hemerotecadigital.bn.br. Acesso em 14/12/2014.

c) Referências bibliográficas

ALMEIDA, Jane. S. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo; Ed. Unesp, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. Companhia Editora Nacional, 1944, 529p.

BARLETTA, Jacy Machado. Arquivos ou Museus? Qual o lugar dos Arquivos Escolares? **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10 jul./dez., 2005, (p.101-122).

- BENCOSTTA, Marcus Levy A. História da Educação e Cultura escolar: Representações e Imagens das Festas Escolares. In: VIDAL, D. G.; SCHWARTZ, C. M. **História das Culturas Escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção: Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).
- BOMENY, Helena M. B. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2003.
- BONATO, Nailda M. C. Os Arquivos Escolares como fonte para a História da Educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul./dez., 2005, (p.193-220).
- BONATO, Nailda M. C. Uma escola de formação profissional para o sexo feminino no Distrito Federal: A Escola profissional Paulo de Frontin (1919). **ANPEd**, Disponível em: www.anped/reunioes/24/P0252569307769.doc. Acessado em 12/08/2015.
- BURKE, Peter. **A Escrita da História: novas perspectivas**. Peter Burke (org). Tradução de Magda Lopes: São Paulo; Editora Unesp; 1992.
- CAMARA, Sônia. **Reinventando a Escola: o ensino profissional feminino na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.
- CARDOSO, T. F. L. A Reforma do Ensino Profissional de Fernando de Azevedo, na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. **Revista Diálogo Educacional(PUCPR)**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 79-92, 2005.
- DUTRA, V.M. **De Nilo Peçanha a Aurelino Leal: conflitos inter-oligárquicos em torno da Escola profissional Feminina de Niterói. (1ª República)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2013. 147 f. (Dissertação, Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dviviandutra.pdf>. Acessado em 16 de agosto de 2014.
- FARIA FILHO, Luciano, et all. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1 p. 139-159, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acessado em 16 de agosto de 2014.
- FAUSTO, B. história do Brasil. 14. ed. atual e ampl. 1 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- FONSECA, Cláudia. **Ser mulher, mãe e pobre. In História das mulheres no Brasil**. Mary Del Priore (org). 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FREITAS, A. M. G.B. Da Normalista- espera-marido ao exercício profissional do magistério: trajetórias de ex-alunas do Instituto de Educação Rui Barbosa (Aracaju/ SE 1920 a 1950).In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p.141-162.

- GOELLNER, S. V. Da criança de hoje depende o adulto de amanhã Raça e gênero na educação física brasileira do início do século XX. In: MIGUEL; CORRÊA (Orgs). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GOMES, Angela de Castro. População e Sociedade Parte 1. In: FAUSTO, Boris. **Olhando para dentro (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.
- HILSDORF, Maria Lucia S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação** - Publicação semestral da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE nº 1 jan./jun. - São Paulo: Autores Associados. Campinas, 2001, p. 9-43.
- LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. 6ª ed. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1997.
- MAGALDI, Ana Maria. MAGALDI, Ana M. B. de Melo. **LIÇÕES DE CASA: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2007.
- MAGALHÃES, Justino. Contributo para a História das Instituições Educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino. **Para a História do Ensino Liceal em Portugal**. Actas dos Colóquios de I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895) Braga; Universidade do Minho, 1999, (p. 63 – 76).
- MALUF, Marina e MOTT, Maria Lúcia. Recônditos Do Mundo Feminino. In: NOVAIS, F. A. **História da Vida Privada no Brasil**. v.3. Companhia das Letras, São Paulo, 1998 (p. 369 – 421).
- MANFREDI, Silvia M. **A Educação Profissional No Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTÍNEZ; GANTOS; BOYNARD. Arquitetura, escola e memória: O edifício do Liceu de Humanidades de Campos. **Cadernos de História da Educação**, v.5, 2006.
- MARTÍNEZ, S. A.; PINHO, L.G.; MESQUITA, J. S.; GAMA, M.; BALDES, M. A. L.; RIBEIRO, R. M. Preservação, Pesquisa e Difusão do Patrimônio Educacional: o caso do Liceu de Humanidades de Campos (RJ). **Revista Vértices** (Campos dos Goitacazes), v. 14, p. 215-227, 2012.
- MARTINEZ, S. A. et al. De Liceu de Artes e Ofícios Bitencourt da Silva a Escola profissional Feminina Nilo Peçanha de Campos: Desvendando a trajetória de um prédio escolar. In: MARTINEZ, S. A. **Relatório de Pesquisa**. UENF, março de 2014
- MEDEIROS, R.H. Arquivos Escolares: breve introdução a seu conhecimento. In: **Colóquio do Museu Pedagógico, 3**; Vitória da Conquista (BA). Anais; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Ruy_Medeiros2_artigo.pdf. Acessado em 16 de agosto de 2014.

- MIGNOT, A. C.; MARTINEZ, S. A. Antônia Ribeiro de Castro Lopes. **Dicionário de Educadores no Brasil**, Inep, 2ª edição revisada e ampliada, 2002.
- MOGARRO, Maria João (2005). Arquivo e Educação: A construção da memória educativa. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 1, pp. 71-84. acessado em setembro de 2012.
- _____. Os Arquivos Escolares nas Instituições Educativas Portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pró-posições**, v.16, n. 1, (46), jan./abr., 2005, (p. 103 – 114).
- NADAI, Elza. A Educação da elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira Republica: discriminação ou emancipação? **Revista Fac. Educação da USP**, v. 17, n. 1/2, p. 5-34, jan./dez., 1991.
- NOVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NOVOA, A.(org). **As Organizações Escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
- PAULILO, André. Aspectos políticos das reformas da instrução pública na cidade do Rio de Janeiro. 2003. **Revista Brasileira de História**, v. 23 n. 46, pp. 93-122.
- PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Ed. Paz e Terra; Rio de Janeiro, 1988.
- PERROT, Michelle. A história feita de greves, excluídos & mulheres (entrevista). **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP,8(2): 191-200, outubro de 1996.
- RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: DEL PRIORE, M. (org). **História das mulheres**. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- REIS, Fabiana A. R. **O Ensino Profissionalizante (feminino) no Brasil: uma análise da Escola profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930)**. Campos dos Goytacazes, RJ: Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, 2013. 143 f. (Dissertação, Mestrado em Políticas Sociais).
- ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil. (1930 – 1973)**. 28 ed. Petrópolis. Ed. Vozes, 2003.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H; COSTA, W. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Ed. Paz e Terra S/A, 2000.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990.
- _____. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org). **A Escrita da História: novas perspectivas**. 7ª reimpressão, Ed. Unesp, São Paulo, 1992.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, P. (Org). **A escrita da história: novas perspectivas**. 7ª reimpressão, Ed. Unesp, São Paulo, 1992.

- SILVA, Vera Lúcia G. da. Profissão: Professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do Magistério: Vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista, EDUSF 2002.
- SILVA, Tânia Maria G. da. Trajetória da Historiografia das Mulheres no Brasil. **Rev. Politeia: História e Sociedade**, v.8, n.1 p.223-231. Vitória da Conquista (BA), 2008.
- SOIHET, R. A pedagogia da conquista do espaço público pelas mulheres e a militância feminista de Bertha Lutz. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set-dez, 2000, p. 97-117.
- SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997 p. 275 - 296
- VASCONCELOS, M. C. C. Pesquisas na história da educação: sujeitos, fonte e instituições. In: VASCONCELOS, M. C. C.; FARIA, L. C. M. (Org.). **Histórias de pesquisa na educação - Pesquisas na história da educação**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2010, v. 1, p. 23-50.
- VIANNA, C. Contribuições do Conceito de gênero para a análise da Feminização do Magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.). **Feminização do Magistério: Vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança paulista EDUSF, 2002 (p.39-67).
- VIDAL, Diana G. **Culturas Escolares Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2005.
- XAVIER, Libânea N. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista, EDUSF, 2002.
- ZAIA, Iomar B. **O acervo escolar: manual de organização e cuidados básicos**. 2.ed.rev.ampl. São Paulo: Centro de Memória da FEUSP, 2006.
- _____. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 10, jul./dez.2005, (p. 153-174).