

Profissionalização Feminina e o Ensino de Arte: um
diálogo com a Escola Profissional Feminina de São
Paulo

*Female professionalization and Art Teaching: a
dialogue with the Women's Professional School of
São Paulo*

Carolina Marielli Barreto

*Doutora em Artes, IA UNESP; CEETEPS, Carapicuíba, São Paulo, Brasil; Rua
Iapu, 297, 06355120, Carapicuíba/SP; profacarolinambarreto@gmail.com.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6167-5800>

Resumo |

O presente texto tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o ensino de artes e práticas desenvolvidas na Escola profissional feminina durante os seus primeiros cinquenta anos de existência, tendo como referência os estudos de Ana Mae Barbosa no que se refere à História do Ensino de Artes no Brasil, assim como estudos sobre o Ensino de Artes e sua relação com o trabalho e os ofícios que fazem uso de suas técnicas. Por se tratar de uma escola profissional feminina, também são contemplados temas relativos à educação das mulheres e questões que envolvem as mesmas, relativas ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação Feminina. Ensino de Artes. Educação Profissional.

Abstract |

This text aims to establish a dialogue between the teaching of arts and practices developed at the Female Vocational School during its first fifty years of existence, having as reference the studies of Ana Mae Barbosa regarding the history of arts teaching in the Brazil, as well as studies on the teaching of arts and its relation to work and the crafts that make use of its techniques. As it is a female vocational school, the issues related to the education of women and the issues surrounding them related to the world of work are also contemplated.

Keywords: Women's Education. Arts Teaching. Professional education.

O presente texto é resultado do trabalho que desenvolvi durante a pesquisa de mestrado, retomado cerca de dez anos depois, no Seminário Histórias da Arte/Educação: diálogos com Ana Mae Barbosa.

A figura de Ana Mae Barbosa foi de suma importância para construção da pesquisa, muito antes dela começar. Quando ainda estava no início da minha graduação, tive a oportunidade de assistir uma fala de Ana Mae sobre Arte Educação no Brasil¹, em que ela abordou o trabalho de Nísia Floresta e seu papel na educação de meninas no Rio de Janeiro, ainda no século XIX. A apresentação despertou meu interesse por compreender não só a história do ensino de arte no Brasil (BARBOSA, 1978) de modo geral, mas a existência de tantas histórias não contadas ou pouco contadas. Mesmo que não tenha me dado conta na ocasião, creio que foi a partir desse momento que comecei a pensar sobre as relações de gênero no ensino de artes e suas implicações para a emancipação e empoderamento femininos.

Surgiram então perguntas, que me levaram a outras perguntas durante o processo de pesquisa. Dentre todas essas perguntas, uma das principais foi sobre o motivo da criação de uma escola profissional feminina, ou seja, qual o contexto e as razões para seu surgimento em um bairro fabril da cidade de São Paulo no início da década de 1910, e os objetivos do projeto de ensino profissional para meninas, filhas de operários.

Em minha pesquisa, estudei sobre a escola estadual de segundo grau Carlos de Campos, situada na região do Brás, nos anos de 1994 a 1997; escola que a partir dos anos finais da década de 1990 até os dias

¹ Fala proferida por Ana Mae na Palestra intitulada *Potencial Educativo das Exposições de Artes e Cultura*, no Instituto Itaú Cultural, em São Paulo, em fevereiro de 2002.

atuais, tornar-se-ia uma Escola Técnica, sendo a única escola profissional exclusivamente feminina até o final da década de 1970.

Seu mobiliário e espaços, ainda hoje, trazem fortes evidências desse passado exclusivamente feminino. No período em que estudei lá, os murais que existiam (ou resistiam) traziam retrospectivas em miniaturas de quadros da história da arte, ilustrações sobre a história do vestuário, passo a passo dos processos de confecção de peças de vestuários e chapéus, mostras de tecidos e aviamentos. Lembro da sensação que tive, quando subi pela primeira vez ao segundo andar e me deparei com as grandes vitrines de madeira desbotadas com as peças. Muito empoeiradas, me causaram um grande interesse e fascinação. Hoje elas não estão mais lá, infelizmente.

Durante o período, tive pouca ou quase nenhuma informação sobre aquele material. Portanto, a pesquisa e as escolhas que fiz para o seu desenvolvimento tiveram a intenção de resgatar a história dessa modalidade de ensino, principalmente voltada para a questão da profissionalização feminina. Para tanto, fiz uso dos documentos oficiais do acervo iconográfico da escola, de relatos de ex-alunas e docentes, bibliografia e, principalmente, da análise de um livro didático produzido para uso na instituição.

Na busca por compreender o papel da escola e da profissionalização de mulheres na primeira metade do século XX na cidade de São Paulo, fiz algumas retrospectivas a respeito das relações entre o ensino da arte e suas técnicas e o trabalho; sobre a educação de mulheres e sobre a proposta da escola. O presente texto versa descreve, afinal, a expectativa e os resultados de tais questões na inserção das estudantes no mercado de trabalho feminino na primeira metade do século XX.

Sobre as relações entre a Arte, seu ensino e o trabalho

Buscando entender o contexto de criação da escola, levantei algumas perguntas. Existe o ensino de arte para o trabalho? Onde e como isso acontece? Elas foram necessárias para melhor compreender as concepções que envolviam essas questões na cultura ocidental, desde a antiguidade até o início do século XX.

A arte é um fenômeno extremamente antigo, enquanto a educação artística se inicia no século XIX, com o desenvolvimento e a generalização dos sistemas educativos nacionais, numa história bem mais complexa e pouco heterogênea (EFLAND, 1990). O primeiro aspecto importante para o entendimento do problema é a segmentação entre as artes liberais e as artes mecânicas.

Desde a Antiguidade, a qualidade das diferentes ocupações dependia das classificações sociais de quem as praticava, das regras e valores em vigor. Conseqüentemente, as diversas técnicas são marcadas profundamente pela sua dimensão liberal ou servil devido às posições sociais dos seus executantes. A transmissão das técnicas fez-se por sistemas diferenciados de aprendizagem, um destinado aos artesãos, e outro aos homens livres. O que chamamos hoje de “artes” era, então, ensinado em ambos os universos. Por exemplo, um artesão poderia praticar o desenho e ensinar aos seus filhos ou aos seus aprendizes, auxiliando-os, com isso, a se tornarem finos executantes, para responder às encomendas. O homem livre poderia também praticar o desenho, mas com a “intenção” de promover sua elevação, ou de presentear um amigo, ou para qualquer outro fim virtuoso.

Os sistemas de confrarias, guildas e corporações vão organizar os artesãos e os seus sistemas de aprendizagem, enquanto que as

práticas livres e nobres prosseguem com intensidades variadas, de acordo com as épocas. Durante todo o período clássico, a oficina era a única forma de aprendizagem do artesão, sendo regulamentadas e organizadas sob rígidos parâmetros legais e técnicos. Era considerado um bom artesão aquele que seguia as tradições passadas de geração a geração, sendo de grande importância ter aprendido com um bom mestre.

Em tais oficinas, trabalhava-se sob rígida disciplina, com ênfase na excelência técnica, organizada sob um sistema de cooperação entre os artesãos de diferentes especialidades, em um esforço coletivo para o alcance de um trabalho comum a todos, não existindo a expressividade individual. O padrão de qualidade era assegurado pela supervisão. Os aprendizes escravos trabalhavam lado a lado com os filhos e parentes de um mestre artesão.

Em outros momentos, essa aprendizagem foi desenvolvida predominantemente por religiosos, sendo o trabalho artístico realizado dentro dos mosteiros, onde se acrescia a colaboração de trabalhadores livres leigos, contratados regularmente pelos monges para suprir a demanda.

Com o crescimento das demandas, foram criados sistemas organizacionais extremamente rígidos, com normas precisas de recrutamento, pagamento e treino de operários e uma maior hierarquização, pois as então denominadas lojas seguiam a direção artística e administrativa das pessoas nomeadas ou aprovadas pela instituição que realizava a encomenda do serviço. Tal hierarquia deveria ser obedecida, e se dava de tal forma que os ajudantes eram subordinados aos aprendizes. Estes recebiam incumbências dos mestres das diferentes especialidades de trabalhos a serem

desenvolvidos, e tais mestres se submetiam a um mestre superior, responsável pela construção.

O mestre era responsável por transmitir as informações aos iniciantes, sendo que o processo de aprendizagem era dado na prática, *in loco*, sem cânones determinados, seguindo o princípio da imitação.

As lojas possuíam uma relativa independência e mobilidade, transferindo-se para onde houvesse demanda e ali permanecendo enquanto o edifício estivesse sendo construído. Com o surgimento da burguesia urbana e seu poder de compra, as encomendas passaram a ser realizadas também por indivíduos, e não apenas por grandes instituições. Alguns artesãos buscaram sua emancipação estabelecendo-se nas cidades como mestres independentes, desejando deixar as lojas às quais estavam vinculados, aspirando elevarem-se na hierarquia social. Nessa ocasião, começa-se a valorizar a invenção, a concepção de sua arte, privilegiando a produção de conteúdos “criados” e renunciando às dimensões mais técnicas em proveito do virtuosismo, conferindo-se a denominação de artista.

Por volta do século XVI, os artistas sentiram a necessidade de se organizarem de alguma maneira, com a finalidade de protegerem seu mercado e restringir a concorrência, tomando a adoção do sistema de corporações ou guildas, inventado por artesãos e homens de comércio por volta dos séculos XI e XII. As guildas eram uma associação igualitária de membros independentes e diferiam fundamentalmente do sistema organizacional das lojas por possuírem um caráter mais de regulamentação das especificações técnicas e normas comerciais. Diferentemente das oficinas greco-romanas ou lojas medievais, estas mantinham sua individualidade durante o processo de execução de seus trabalhos.

É importante lembrar que, no século XVI, em Florença, é fundada a primeira *Accademia del disegno*, em 1563, por Vasari. Esse vasto período corresponde a um movimento social e cultural, pois as academias tinham como premissa a ascensão social dos artistas, acompanhada de uma hierarquização das práticas de produção e de encomendas e, conseqüentemente, de uma intelectualização dessas práticas sob o modelo das academias literárias. Tal intelectualização serviria, entre outras coisas, para contrabalancear o caráter manual das técnicas de produção de imagens, constituindo um ensino dividido em duas partes (uma teórica e outra prática), rompendo com os modos de aprendizagem tradicionalmente adotados nas corporações.

A partir do século XVI, a criação de Academias transformou o campo de produção cultural. Do século XV ao XIX, os dois sistemas de aprendizagem da arte coexistiram: um tipo acadêmico, que será a origem da criação das escolas de Belas Artes, e o outro baseado na relação mestre/aprendiz em ateliês organizado pelas corporações.

Em relação às Academias, para serem merecedoras de seu status liberal e intelectual, tiveram que promover abordagens teóricas da arte (histórico, estético, crítico, etc.) e valorizar as atividades do espírito (imaginação, expressão, criatividade), em detrimento da aprendizagem das técnicas.

As transformações ocorridas no século XIX, sob a égide da crescente industrialização, tiveram como consequência a mecanização da produção de bens materiais, trazendo consigo a contradição entre a promessa da democratização do conforto e o agravamento das condições sociais da população. O objeto único, desenvolvido pelo artesão, foi substituído pela fabricação em série. As fábricas produziam quantidades enormes de artigos com um baixo custo, produzidos por operários com uma jornada de trabalho de doze a catorze horas por

dia, sem direito ou mesmo condições de opinar sobre os aspectos artísticos ou estéticos do produto por eles fabricado. A descoberta de novas técnicas e novos materiais não foi acompanhada pela reflexão estética.

A ornamentação, por sua vez, era completamente desvinculada de qualquer função, sendo a decisão sobre suas características formais atribuição do fabricante, cujo maior interesse era o lucro obtido pela sua venda. Como reflexo houve um retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres, o que gerou a preocupação de alguns teóricos, que buscaram refletir sobre a situação.

No final do século XIX, surge a premissa de que a arte deve ter um compromisso social, valorizando o trabalho coletivo e o processo de criação, com a predominância do trabalho artesanal e das artes aplicadas e com uma relação com a vida utilitária. Surge o “artista comercial”, termo que englobava todos aqueles que dominavam os diversos processos de produção gráfica, unindo, nessa classificação, cartazistas, gravadores, impressores tipógrafos, profissionais que organizavam os textos e davam instruções para a composição, ilustradores e os artistas que finalizavam os trabalhos, como letristas e retocadores.

Tais discussões sobre a interferência da arte no meio produtivo industrial atingiram também a esfera educacional, sendo a arte entendida, nesse caso, como o domínio da linguagem do desenho, elemento básico para o desenvolvimento industrial.

Nesse contexto, o entendimento do ensino do desenho referia-se ao desenho técnico, cujo objetivo era a utilização nas fábricas, não havendo preocupação alguma com a expressão artística ou a criação, privilegiando o ensino do desenho geométrico e da cópia.

Com a Revolução Industrial, muitas corporações vão se dissolver, valorizando o artista como empresário. Mas também se preconiza, ao mesmo tempo, um modelo de integração das práticas e uma maior especificidade em relação à produção de produtos. No campo da formação e da educação, os dispositivos antigos se institucionalizaram, gerando, em muitos países, não só a criação de Escolas de Belas Artes, mas também a criação de Escolas Nacionais de Artes Aplicadas. O ensino artístico continuou a fazer parte da educação das elites, embora sua influência ganhe o sistema escolar popular sob a forma de ensino do desenho. Quanto às artes ditas aplicadas, o seu ensino técnico destinava-se aos que dispunham apenas de um fraco capital cultural, e suas formas foram reduzidas, não só devido ao seu caráter manual ou ao seu tecnicismo, mas sobretudo pela utilidade e suposta fidelidade à encomenda.

Tais questões começaram a ser retomadas no início do século XX, tendo seu germe nos movimentos do século XIX, que pretendiam uma união entre arte e técnica, visando à criação de uma escola de arte unificada (unindo, ao trabalho utilitário, a qualidade estética). Essas discussões influenciaram as concepções curriculares e deram subsídios para a criação, em 1919, da Bauhaus. Numa proposta pedagógica inovadora, a Bauhaus perseguia duas metas principais: a síntese estética, que consistia na integração dos gêneros artísticos, e a síntese social, que previa a orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população, e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos privilegiados.

Discussões semelhantes aconteceram também entre os artistas e intelectuais russos que, entusiasmados com a recém-vitoriosa Revolução de 1917, encontraram total apoio do Estado para suas ideias experimentais e inovadoras, como na Vkhutemas (Escola Superior de

Arte e Técnica). Fundada em 1920, em Moscou, através da fusão de duas escolas existentes: a Escola de Pintura, Escultura e Arquitetura de Moscovo e a Escola Stroganov de Artes Aplicadas, a Escola Superior de Arte e Técnica acreditava na aliança entre avanço social e revolução artística.

Esse breve histórico não tem a intenção de esgotar a questão, mas de apresentar como, historicamente, foram se construindo relações entre a produção e o ensino das artes na cultura ocidental, buscando evidenciar não só as transformações do discurso e das práticas, mas também o fato de que grande parte dessas questões passam pela dicotomia entre o trabalho intelectual, do processo de criação, e o fazer manual da produção. Tal separação tem um forte impacto nas relações de trabalho e de sua valorização: a questão não é o que se produz, mas quem o produz.

Se trouxermos essas questões para o contexto brasileiro e fizermos uma revisão dos processos de produção durante a colonização brasileira, chegaremos à questão da escravidão e do fato de que grande parte (senão quase todo) do trabalho manual era realizada por pessoas escravizadas, reforçando o preconceito já existente em relação à inferioridade de certos ofícios na cultura brasileira.

Sobre escravidão, trabalho manual e preconceito na cultura brasileira

A associação do trabalho escravo ao trabalho manual tornou-o indigno aos homens livres, pois aos homens livres cabia a contemplação e a política, como discutido anteriormente, o que gerou grandes impactos sobre os ofícios ligados à arte e às técnicas da arte. Esse modelo foi fortemente intensificado pela herança cultural

ocidental e teve influência marcante no processo de colonização brasileiro.

A vigência do escravismo na sociedade brasileira perdurou por todo o período Colonial até o final do período Imperial, persistindo ainda depois de 1888, mesmo que não legalmente. Desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. Embora houvesse trabalho livre desde o início da colonização, o emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, dentre outros, afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em se diferenciar do escravo, o que era de grande importância diante de senhores/empregadores, que viam todos os trabalhadores como “coisa sua”. Os mestres, sempre que podiam, faziam seus escravos aprenderem ofícios para pô-los para trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (homens livres).

Esse fator de ordem econômica criou um sistema que determinava o baixo ou alto prestígio de um ofício ou atividade que exigisse o uso habilidoso das mãos, de acordo com a categoria social que os desenvolvia. O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante.

A defesa do “branqueamento” contra o “denegrimento” da atividade era o complemento dialético do aviltamento do trabalho exercido pelos escravos (pelos negros), expressando ideologicamente a mera discriminação não apenas do trabalho manual, mas principalmente daqueles que o executavam. Não é de se estranhar o fato de que o ensino de alguns ofícios manuais se tornasse uma aprendizagem compulsória àqueles que eram incapazes de resistir. O

ensino técnico-profissional, desde o período colonial até o início do século XX, foi organizado com o objetivo expresso de atender mais como um plano assistencial do que um programa educacional, sendo a regeneração pelo trabalho, muitas vezes, explicitamente proposta (NAGLE, 2001).

No final do período Imperial, em São Paulo, o governo mantinha duas casas de recolhimento e educação de crianças órfãs e abandonadas, ambas criadas como obra de assistência social sendo elas o *Instituto de Educandos Artífices*, para meninos, e o Seminário da Glória, orfanato dirigido pelas Irmãs de São José, para meninas.

A função do *Seminário da Glória* era de preparar as meninas órfãs para exercer os serviços de domésticas, ensinando-as, além do catecismo, língua portuguesa, história sagrada, aritmética e geografia, costura, pontos de meia e todos os outros trabalhos de agulha, além de cozinhar e, em geral, as “prendas domésticas próprias da condição de órfãs” (MANOEL, 1996, p.74).

Mas, quem podia escolher, tinha dois caminhos à sua disposição. O primeiro caminho era dedicar-se a atividades independentes de um aprendizado sistemático, como o comércio, por exemplo. O segundo, buscar uma educação secundária (e superior, com maior razão ainda) ministrada no colégio jesuíta, por exemplo, que enfatizava as letras.

Sobre a questão do ensino da arte, Ana Mae Barbosa colabora para o entendimento de que a categoria de artista só foi institucionalizada em nossa sociedade a partir da chegada da Missão Artística Francesa, e que ela não desfrutava a importância social atribuída ao escritor, ao poeta, sendo essas outras características herdadas do mundo greco-romano.

A sociedade brasileira fora educada, em grande parte, sob a égide jesuítica, que moldou o “espírito nacional” colocando no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais. Os jesuítas valorizavam excessivamente os estudos retóricos e literários; separavam, a exemplo de Platão, as artes liberais dos ofícios manuais ou mecânicos, próprios dos trabalhadores escravizados explorados no Brasil durante três séculos.

A Companhia de Jesus, ordem religiosa mais influente na educação do Brasil Colônia, valorizava especialmente a atividade intelectual, ao contrário dos beneditinos, que conferiam um destacado valor ao trabalho manual, ainda que não necessariamente ao trabalho produtivo. No “currículo oculto” das escolas secundárias e dos colégios dos jesuítas estavam claras a divisão e a hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual, expressas na própria organização religiosa. No topo da hierarquia estavam os padres, que tinham sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos e que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos.

Nas escolas jesuítas, o ensino era eminentemente de base clássica, mesmo no grau superior. O modelo implantado pelos jesuítas perdurou na educação brasileira desde a época do descobrimento até 1759, enquanto suas ideias não fossem substituídas por outras.

Quanto à organização da Companhia de Jesus, havia os padres, dedicados diretamente ao trabalho religioso, e os irmãos coadjutores, empregados no desempenho dos mais diversos ofícios em apoio àqueles das tarefas domésticas (cozinheiros, despenseiros, roupeiros,

porteiros), das tarefas religiosas (sacristãos) e dos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros, entre outros).

Essa hierarquização classifica os saberes em artes liberais, filosofia e teologia. As artes liberais eram aquelas inerentes ao “homem livre”, distintas dos ofícios mecânicos, ideia associada aos princípios humanistas do Renascimento. Cabe ressaltar que as artes liberais eram de competência da sociedade laica e a contemplação dos clérigos; e que, em virtude desse entendimento, as artes liberais, como pintura e escultura, poderiam conviver com a subordinação das artes mecânicas, estando em consonância com as ideias de Tomás de Aquino, principal referência teológica dos jesuítas (NASCIMENTO, 2005).

A raridade de artesãos no Brasil fez com que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui suas especialidades e, principalmente, para ensinarem seus misteres a escravos e a homens livres, fossem negros, mestiços ou índios. O processo de aprendizagem era similar ao sistema artesanal adotado pelas associações e irmandades, correspondendo ao modelo medieval. Os irmãos procuravam reproduzir, nas oficinas, as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios tinham aprendido. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção.

Durante o processo de colonização, utilizou-se de um sistema de ensino pautado no “ver e executar”, aplicando-se um regime de sanções e recompensas, gerando a confecção de objetos tal qual o modelo, cujo resultado significava a efetivação do processo de conversão de índios ou negros, correspondendo muito bem aos interesses catequéticos e aos interesses econômicos da metrópole.

Contudo, a ampliação da agroindústria açucareira na Bahia e em Pernambuco, já no século XVIII, juntamente com a intensificação da

atividade extrativa em Minas Gerais, gerou núcleos urbanos onde estavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana estabeleceu um mercado consumidor para os produtos de diversos artesãos como sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros e outros. Em tais núcleos urbanos, estavam também sediados os mais importantes colégios religiosos, em particular os dos jesuítas, com seus quadros próprios de artesãos para as atividades internas de construção, manutenção e prestação de serviços variados.

No período colonial, e mesmo no Império, não havia uma correspondência perfeita entre as posições ocupadas pelos trabalhadores dentro do processo técnico e em relação à propriedade ou não de sua força de trabalho. Em geral, eram escravos e estavam diretamente ligados à produção, como nos trabalhos denominados de “enxada e foice”. Em contrapartida, os trabalhadores assalariados ocupavam as funções de gerentes e técnicos, como os feitores e mestres. Porém, existiam postos de trabalho ocupados tanto por escravos quanto por homens livres, como por exemplo na mineração do ouro, em que havia, do mesmo modo, faiscadores escravos e livres, estes últimos trabalhando mediante salário ou participação no produto.

Essa ambiguidade era ainda maior no artesanato urbano, em que chegava a haver o caso dramático de escravos registrados como oficiais nas câmaras municipais associados às irmandades de negros, sujeitos aos mesmos padrões de aprendizagem e fiscalização dos homens livres.

As diferenças entre os oficiais da governança da Justiça, da Casa Real, e os oficiais mecânicos residiam no duplo aspecto econômico e político de suas atividades. Enquanto os oficiais mecânicos eram

produtores, os outros não o eram; por outro lado, enquanto os oficiais estavam a serviço do Estado, os oficiais mecânicos constituíam uma classe dominada, econômica e politicamente.

Alguns artistas, cujas atividades assemelhavam-se tecnicamente às dos oficiais mecânicos, diferiam deles pelas características sociais do seu trabalho dotado de alto valor simbólico, como os arquitetos, os escultores, também chamados de entalhadores, e os pintores. Eles não eram chamados de “mecânicos” nem estavam sujeitos à agremiação corporativa; eram os oficiais liberais, embora essa denominação não fosse comum, sendo mais empregada a de “artistas”.

As irmandades transferiram para cá o modelo europeu (BARDI, 1981), vigente em Portugal desde o final dos Quinhentos. Tais organizações tinham um caráter corporativo, muito preso ainda aos moldes das guildas medievais no que diz respeito à organização e aprendizagem. Essas irmandades eram sociedades de socorro mútuo entre seus membros, defendendo seus interesses, e estavam todas sob a “tutela” de um santo padroeiro, o que explica a forte ligação com a Igreja e o poder político.

A aprendizagem dos ofícios manufatureiros na Colônia era realizada segundo padrões predominantemente assistemáticos, pois ajudantes/aprendizes realizavam as tarefas integrantes do processo técnico de trabalho sem a tutoria de um mestre, havendo ainda o fato de que os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade. Contudo, nas corporações de ofício representadas pelas irmandades, a aprendizagem de todos os ofícios “embandeirados” em irmandades era sistemática, estipulando que todos os menores ajudantes deveriam ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinava também o número máximo de aprendizes por mestre, a duração da

aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros dos contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes e outras questões.

Do ensino compulsório ao aperfeiçoamento de trabalhadores

A vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeiteiros e vários outros ofícios afugentou os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo.

Para cumprir e ampliar a formação compulsória da força de trabalho, foram criadas casas de educandos artífices por dez governos provinciais, de 1840 a 1865, adotando como modelo a aprendizagem de ofícios em uso no âmbito militar, até mesmo a sua hierarquia e disciplina.

O mais importante dos estabelecimentos deste porte foi o Asilo de Meninos Desvalidos, criado na cidade do Rio de Janeiro em 1875 (CUNHA, 2000a). Os “meninos desvalidos” tinham idade entre 06 e 12 anos, eram encontrados na mendicância e encaminhados pela autoridade policial ao asilo, onde recebiam instrução primária e aprendiam os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue ao fim desse período.

Essa estratégia educacional não possibilitou a “profissionalização” da população escravizada. Com a abolição da escravatura, a transformação dos escravizados em assalariados foi dificultada pelo preconceito dos fazendeiros, que não conseguiam imaginar o trabalho sem a coação por meio do chicote, mesmo em relação aos mestiços. A ideologia racista das classes dominantes acentuou o branqueamento das forças de trabalho por meio da utilização dos colonos imigrantes.

A crença de que o fim do tráfico negreiro levaria não só a produção, mas toda sociedade brasileira a um colapso, contribuiu para o surgimento de inúmeras propostas ligadas à educação popular, fortemente influenciados pelos interesses econômicos da época.

No século XIX, começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a ministrar o ensino de artes e ofícios, visando ao aumento da produção manufatureira. Essas sociedades foram responsáveis pela divulgação da educação para trabalho manual, principalmente de cunho artístico, voltada para o ensino das artes aplicadas à indústria e de característica não correccional, militar ou assistencial.

Enquanto as instituições criadas, mantidas e administradas pelo Estado voltavam-se para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira utilizando-se dos miseráveis, as sociedades civis destinavam-se ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres que tinham disposição para receber o ensino oferecido (CUNHA, 2000b). Essas sociedades formadas por cotas mantinham escolas para artesãos e operários, com subsídio governamental.

Foi o caso da fundação do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 1858, pela Sociedade Propagadora das Belas-Artes. Em seguida, foram criados mais oito desses estabelecimentos, em diversas

províncias. Embora eles almejassem ensinar ofícios manufatureiros, poucos tiveram sucesso nesse intento por falta de recursos, limitando-se a oferecer educação geral e o ensino de desenho em cursos noturnos para artífices que tinham aprendido sua arte por processos não sistemáticos e não escolares.

Rui Barbosa foi um grande entusiasta do ensino do desenho de forte ideologia liberal no Brasil, destacando a necessidade de se preparar às classes menos favorecidas para o trabalho e engrandecimento da nação (BARBOSA, 1978).

Mas, quais são as relações entre uma escola de ofícios para meninas filhas de operários e a aprendizagem dos ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil?

A Escola Profissional Feminina de São Paulo: uma nova proposta?

O casamento era um instrumento de ordem econômica e política, e tal fato tem total influência nos papéis que as mulheres, brancas e negras, ricas e pobres, desempenhavam na sociedade brasileira do período.

A condição de escravizado significava, para o negro, ser instrumento de trabalho sem direitos de nenhuma espécie, sendo socialmente uma coisa. Todavia, o processo de “coisificação” foi complexo, devido ao fato de que alguns brancos valorizaram, com maior ou menor intensidade, as diferentes funções dos escravos no processo produtivo, despendendo tratamentos diferentes, mais ou menos humanos, aos diversos contingentes da população negra.

Esse tipo de valorização flutuante era apenas um modo mais refinado de exploração da força de trabalho do negro. Cabia às

mulheres negras escravizadas, além de uma função no sistema produtivo de bens e serviços, um papel sexual, e sua exploração econômica se dava não só como trabalhadora, mas também como reprodutora de força de trabalho através da geração de filhos.

Ora, essas mulheres trabalhavam e muito, assim como outras, brancas e pobres. A questão a ser discutida aqui é a profissionalização, no sentido de desenvolvimento de habilidades, um saber-fazer reconhecido socialmente, nos moldes ditos “científicos”, racionalizado, institucionalizado e principalmente remunerado. Nesse sentido partimos para análise da situação da mulher branca das camadas abastadas para, a partir dela, entender como se deu essa transposição de modelos às camadas menos favorecidas.

À mulher branca cabia o papel de mãe da prole legítima, não só nas classes dominantes. Elas se casavam jovens e as moças eram então educadas em um ambiente rigorosamente patriarcal, escapando do domínio do pai para cair no domínio do marido. Devido à maneira pela qual se organizou, no Brasil, a família patriarcal, o casamento representava praticamente o único empreendimento que a mulher branca das camadas dominantes podia desempenhar, sendo responsável pelo comando e supervisão das atividades desenvolvidas no âmbito doméstico, dentre elas: a direção do trabalho dos escravizados na cozinha, na limpeza, na fiação, na tecelagem, na costura, supervisionando a confecção de rendas e o bordado, e dos serviços do pomar e do jardim; o cuidado das crianças e animais domésticos e a organização das atividades comemorativas.

Esse perfil de atividades exercidas pela mulher branca no ambiente doméstico confronta-se com as imagens de indolência e passividade atribuídas a elas (FALCI, 2004). Existiram casos em que as viúvas ou esposas de homens incapazes, ou incapacitados, tomaram a

direção dos negócios da família com sucesso, assumindo o lugar na chefia da família. O mais correto, portanto, é não incorrer em generalizações. Ao que tudo indica, essas mulheres coexistiam, e ambos os papéis eram igualmente possíveis para a mulher de classe dominante dentro da vasta extensão territorial brasileira e suas diferenças regionais. O que não podemos esquecer é que, na sociedade escravocrata brasileira, ambos os perfis de mulheres eram regidos pela completa supremacia do homem sobre a mulher no grupo familiar e na sociedade em geral.

No século XIX, as cidades propiciavam maior número de contatos sociais e a família patriarcal permitia à mulher desenvolver certo desembaraço de atitudes, o que não significava de fato maior instrução. Acrescentava-se apenas, ao ideal de educação doméstica, o cultivo da conversação, que permitiria à mulher ser agradável nas reuniões.

Com a urbanização e, principalmente, com a industrialização, a vida feminina ganha novas dimensões. O trabalho nas fábricas, nas lojas e nos escritórios rompeu o isolamento em que vivia grande parte das mulheres, alterando sua postura diante do mundo exterior. Nesses casos, o emprego maciço da força de trabalho feminino era extremamente vantajoso para tal empreendimento.

Contudo, o advento do capitalismo industrial e o regime das grandes fábricas serviu como mais um agente marginalizador, obscurecendo a produção de bens e serviços desenvolvidos dentro do ambiente doméstico manufatureiro como a costura, o bordado ou a produção de bens alimentícios. Criou-se, no decorrer do tempo, uma representação de que a mulher poderia escolher uma carreira profissional ou o casamento, ou ainda a conjugação de ambos, porém as funções domésticas inibiram, em grande parte, as mulheres de

serem economicamente independentes. Essa independência econômica individual acontece em grande escala para o homem e em pequena escala para a mulher.

O ideal de educação doméstica conservar-se-á ao longo do século XX, porém, a ele, foi sendo acrescida a necessidade da educação escolarizada e/ou profissionalizante para a mulher de maneira crescente. É fato que, ao longo desse processo, demorou certo tempo para que a mulher viesse a receber educação escolar idêntica à do homem, tampouco foi imediata a equiparação social dos papéis tradicionalmente atribuídos a um e a outro sexo, e cabe ressaltar que até hoje, no século XXI, não conquistamos a equiparação de salários.

A partir dessas considerações, é importante pensar qual foi o papel atribuído à educação feminina, no que diz respeito à profissionalização.

Sobre a educação de meninas e moças

A atuação dos jesuítas sobre a população feminina foi de ensiná-la a submeterem-se à Igreja e ao marido, empreendimento que estava de acordo com a tradição que destinava as mulheres à inferioridade e à ignorância.

O ideal de educação feminina circunscrevia-se, assim, exclusivamente às prendas domésticas. O desconhecimento da língua portuguesa e das técnicas elementares da cultura por parte das mulheres restringia-lhes não somente a participação cultural, mas também punha em risco sua própria estabilidade econômica (SAFFIOTI, 1969). Não havia, na Colônia, escolas para meninas, e só nos conventos a mulher poderia receber alguma instrução. Apenas algumas moças da camada senhorial eram enviadas e buscavam, nos

mosteiros de Portugal, a instrução que não poderiam obter no Brasil. Ao lado do ensino da leitura e da escrita estava a música, o canto e os trabalhos manuais e domésticos.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de instrução laica para a mulher da elite. Algumas senhoras portuguesas e francesas, e posteriormente as alemãs, ensinavam costura e bordado, religião, rudimentos de aritmética, língua portuguesa e, em alguns casos, o francês às moças, ampliando um pouco o acanhado horizonte intelectual da mulher brasileira.

Durante todo o Império, tais educadoras contribuíram para a ilustração primária do espírito feminino nacional, exercendo suas atividades como professoras domiciliares, residindo ou visitando a casa das educandas.

Com a aplicação da Lei de 15 de outubro de 1827, que implementou a obrigatoriedade do ensino das primeiras letras em todas as cidades e vilas do território brasileiro a meninos e meninas, criou-se outro problema a ser enfrentado: quem ministrará as aulas às meninas? A escassez de mulheres capacitadas e o apego ao princípio de segregação sexual levaram o poder público a promover a profissionalização do magistério feminino, com o sentido de preservar os princípios da moral tradicional que eram contrários à coeducação e ao ensino de meninas por elementos masculinos. Mas mesmo a profissionalização “aceita” pelos padrões sociais – o magistério – não era adequada para a mulher de origem burguesa, e sim para aquelas provenientes de setores empobrecidos da burguesia ou originários das camadas médias.

As meninas continuavam excluídas do ensino secundário oficial, ao qual viriam a ter acesso somente no século XX, porém, enquanto a

escola secundária masculina procurava encaminhar os rapazes para os cursos superiores, a educação das moças pautava-se no ideal de educação para o casamento.

No decorrer do século XX, a estruturação do ensino brasileiro obedeceu uma lógica excludente e perversa: de um lado, a chamada “educação popular”, composta pelo ensino fundamental (escolas primárias: isoladas, reunidas e grupos escolares) e pelo ensino profissionalizante (as escolas complementares ou técnicas profissionais e as escolas normais) e, de outro, a denominada “educação de elite”, constituída pelos ginásios (educação secundária não profissional, isto é, propedêutica e humanista, de caráter mais aquisitivo do que formativo) e pelas escolas superiores, privilégio voltado para as camadas abastadas. A sociedade decidia em que setor das atividades econômicas seria empregada a força de trabalho feminina, independentemente da vocação profissional das mulheres. A eficácia desse sistema pode ser observada pela feminização do magistério.

No que se refere à mulher burguesa, sua educação estava vinculada a um discurso que enfatizava sua condição de mãe e congregadora nuclear da família e mesmo sua presença nas escolas secundárias não significou a aceitação de uma continuidade dos estudos no ensino superior, pois não havia interesse em prosseguir os estudos, ou em buscar uma profissão. A perspectiva do casamento, valor social superior à carreira profissional, e o namoro precoce operaram como fatores limitativos da qualificação da força de trabalho feminina.

A sociedade buscou manter, em seu discurso, a hierarquização das ocupações masculinas e femininas em defesa da posição de chefe que o homem ocupa na família e na sociedade, atribuindo ao trabalho

da mulher um papel subsidiário e, muitas vezes, considerado como um hobby a ser praticado pelas moças solteiras.

O papel da Arte na educação de meninas e moças

Para o entendimento do papel da arte na educação de meninas e moças (entende-se aqui, por ensino de arte, as artes plásticas, com ênfase no desenho e na pintura), parto primeiramente do pressuposto de que ela servia não só como um diferencial na educação das “moças de família”, uma ornamentação ao espírito feminino, mas também como passatempo. Tal ideário surge no fim do século XIX, sendo difundido e reforçado com auxílio da literatura da época, vigorando até o início do século XX (BERNARDES, 1989).

Sobre essa questão, existem outros fatores que serviram de agentes para a ampla difusão desse ideário de educação feminina, pois sua relativa exclusão do espaço público determinou a constituição de um espaço privado predominantemente feminino (NADAI, 1991). A presença das mulheres na cidade do século XIX se dava muitas vezes em espaços próprios, como o espaço da escola ou o passeio às ruas de comércio, porém esses mesmos espaços eram muitas vezes também divididos entre as classes sociais.

Por outro lado, nem todo o privado é feminino, pois, no que se refere à família, o poder principal continua a ser do pai e, no cenário da casa, principalmente burguesa, coexistem lugares de representação como o escritório, espaço estritamente masculino, ou a cozinha, espaço de comando feminino.

Podemos observar a importância que o espaço doméstico assume na vida da mulher burguesa assim como sua relação com os espaços públicos e sociais pela ênfase que o ensino das línguas, das

artes e dos trabalhos manuais ou de agulha, sobretudo do bordado, vão assumir na educação feminina. Nesse sentido, a casa é reconhecida como espaço primeiro de exibição de pinturas e objetos.

Contudo, é perceptível um esforço de todas as mulheres pintoras para buscar uma saída do universo da casa no qual a sociedade as confina, pois, no Brasil do final do século XIX e início do século XX, a arte, no que se refere à mulher, era vista unicamente como um ornamento próprio à vida doméstica (NADAI, 1991).

Nos colégios, a aprendizagem de algum instrumento musical, quase sempre o piano, e/ou de alguma das modalidades de artes plásticas, seja o desenho, a pintura ou a escultura, significava pagamento de taxas extras para aquelas que quisessem desfrutá-la, reforçando a questão da distinção entre as educandas. Havia, ainda, aulas de trabalhos manuais, em que se aprendia a bordar e a confeccionar flores. As atividades de costura estavam relegadas a um plano considerado inferior e eram destinadas às mulheres destituídas de dinheiro, conhecidas, na época, como “pobreza envergonhada”, sendo, portanto, a arte da costura direcionada às meninas pobres.

No que se refere à formação de mão de obra feminina, cabe ressaltar que a mulher representou o grande pilar edificador da sociedade e muitos interesses políticos e econômicos convergiam para a educação delas, dentre eles a importância que a estética burguesa assumiu na criação de um novo “tipo” de cidadão e de trabalhador mais “civilizado” no Brasil do fim do século XIX até o fim da Primeira República. Podemos observar a grande importância desempenhada pela elite paulista em relação à divulgação das artes plásticas em São Paulo devido à repercussão de tais modelos na classe média.

No início do século XX, o ambiente artístico de São Paulo estruturava-se também através dos ateliês e cursos particulares de

arte, e não somente das exposições. Tais cursos eram mais estruturados que os ateliês e visavam ao aprimoramento artístico/artesanal de “senhoras e senhoritas”, assim como à formação de artistas propriamente dita. As mulheres dedicavam-se a temas bem definidos e subalternos, como naturezas-mortas, flores, recantos de ateliê ou cópias de mestres consagrados; e, frequentemente, os maridos exigiam que a mulher renunciasse aos ganhos monetários com sua produção cultural, preservando um caráter amadorístico considerado mais virtuoso e menos ameaçador.

Somente nas décadas de 1910 e 1920 é que “as moças de sociedade” começam a procurar os ateliês dos pintores “respeitáveis” tanto no que se refere ao gosto das famílias quanto à compostura. Montes (2004) pondera que entre os anos de 1910 a 1930, muitas mulheres pintoras abriram caminho para a modernidade na arte brasileira, enquanto outras mantiveram-se fiéis ao gosto tradicional da nossa sociedade. Apenas a partir dos anos 1940, e principalmente na década de 1950, é emergiram novos talentos femininos e novas formas de expressão artística desvinculadas de preconceitos sociais, ranços temáticos ou de estilo que anteriormente impediram a livre expressão de suas individualidades.

A que se propunha a Escola Profissional feminina de São Paulo?

A Escola Profissional Feminina de São Paulo, juntamente com a Escola Profissional Masculina de São Paulo, foi organizada e regulamentada pelo Governo de São Paulo como projeto educacional voltado para o ensino profissionalizante com ênfase no aprendizado das artes aplicadas à indústria.

As escolas profissionais eram dirigidas aos filhos dos trabalhadores que deveriam seguir a profissão dos pais. O objetivo era educar as crianças e jovens do meio fabril com base na ordem, na disciplina, na devoção ao trabalho e cultivar o elevado espírito patriótico, disciplinado e devotado ao trabalho, contrapondo-se ao estrangeiro, considerado proprietário de um saber-fazer especializado, porém mobilizado e fortemente influenciado pelas ideias libertárias.

Cabe acrescentar que ambas as escolas foram instaladas no bairro do Brás, que, na época, vivia um período de intensa atividade fabril e comercial com grande concentração de operários e imigrantes, onde eram frequentes as manifestações de trabalhadores de tendência libertária. Assim, as escolas profissionais surgem como uma medida de dimensão patriótica para a manutenção da “paz e da ordem social”, formando o trabalhador nacional, pois o estrangeiro era visto como insubordinado e antipatriota.

Em 28 de setembro de 1911, foi baixado o decreto 2118B, que organizou e regulamentou a criação de institutos de educação profissional, divididos segundo os dois sexos. Cabe ressaltar que as duas primeiras escolas profissionais públicas e, em particular a Escola Profissional Feminina, eram destinadas aos filhos de um operário qualificado, porém “inconveniente”, devido a sua desenvolvida capacidade de organização e resistência contra as crescentes investidas para o controle sobre os trabalhadores. Também, que tal processo de qualificação era restrito, pois fora concebido para atender meninos e meninas maiores de doze anos, portadoras de diploma de grupo escolar ou com instrução equivalente.

Para as famílias trabalhadoras, era bastante difícil conseguir completar tal diplomação e, quando o conseguiam, era igualmente difícil manter-se estudando nas escolas profissionais, devido às

precárias condições materiais que as forçava a ingressar muito cedo no mundo fabril. Mas, mesmo com tais restrições, essa modalidade de ensino era bastante eficiente, uma vez que, mesmo que poucos, os profissionais formados nessas escolas eram destinados a funções de manutenção da ordem e da disciplina no trabalho fabril. Nesse sentido, a fábrica continuou ainda sendo o principal local de aprendizagem do operariado, porém aqueles formados pelas escolas eram responsáveis pela conservação e multiplicação das formas de saber-fazer, mantendo o controle do processo de trabalho.

Nesse contexto, o ensino da arte ou, mais propriamente dito, o ensino do desenho, assumiu papel relevante na educação para o trabalho, seja ele como objeto disciplinador ou como forma de aperfeiçoar a mão-de-obra e cultivar o espírito do trabalhador.

Nas duas primeiras décadas de sua trajetória, a Escola Profissional Feminina manteve em funcionamento cursos em artes e ofícios considerados, tradicionalmente, femininos, tais como corte e confecção, rendas, bordados, flores, feitiço de chapéus e arte culinária. Quanto a este último, é possível observar nos relatórios do início de seu funcionamento que tal curso foi pouco procurado, sobretudo nos anos iniciais, sobre o argumento de se tratar de “conhecimentos que as mocinhas adquiriam no lar com as próprias mães” (SILVEIRA, 1922, não paginado).

A Escola Profissional Feminina ofereceu nos anos 1910/1920, ao crescente número de moças que nela buscava vaga um ensino de prático de entendido como útil, que se desenvolvia em regime de oficinas dirigidas por mestras e auxiliares, contratadas temporariamente pela Secretaria do Interior. O corpo docente era constituído por professoras primárias ou senhoras da “alta sociedade”; dentre elas, Maria Rafaela de Paula Sousa, que dirigiu por muitos anos

a oficina de Rendas e Bordados ao longo da década de 1920 (OLIVEIRA, 1992).

Retomando a questão da formação do corpo docente, cabe lembrar que, até 1931, não existiam cursos para formar professores para as escolas profissionais. Podemos inferir, a partir de tais considerações em torno da constituição do corpo docente de escolas profissionais, que, mais do que competência para ensinar um ofício, o mestre ou a mestra deveria possuir uma formação moral afinada com as propostas ideológicas contidas em tal ensino, e que deveria reproduzi-las em sua prática docente.

No *Livro de Recortes de Jornal* (1912-1966) elaborado pela direção da Escola Profissional Feminina, é possível constatar, nas notas veiculadas nos jornais da época, que a disciplina se apresentava como uma grande qualidade instituída pela escola às alunas. A figura de uma colméia, empregada na época, aparece como uma alusão à rígida disciplina imposta às futuras operárias.

Durante seu percurso como escola profissional feminina, a instituição ofereceu cursos profissionalizantes, regulares e livres, e cursos de aperfeiçoamento ou de formação de mestras. As modalidades oferecidas na sua inauguração, em 1911, no decorrer da história da escola, foram se desdobrando e seus nomes se modificando, porém é possível observar a permanência de duas disciplinas comuns a todas as modalidades de formação: a economia doméstica e o desenho. A primeira, indispensável às “moças casadoiras”, e a segunda, como apontado no decorrer da pesquisa, indispensável ao “novo trabalhador”.

Os cursos possuíam ainda disciplinas de formação geral, como português, cálculo aritmético e geométrico, geografia e história do Brasil. Tais cursos, de formação geral, deveriam transmitir, quando

muito, algum conhecimento básico, pois o público das escolas profissionais não teria acesso a mesma “profundidade” desenvolvida na escola secundária. A cultura propedêutica de tais alunos e alunas se dava na justa medida da compreensão solicitada para o desenvolvimento de suas técnicas profissionais.

A partir da década de 1930, a escola passou a oferecer, como continuidade à formação profissional, “cursos de aperfeiçoamento” que visavam a preparação para o trabalho industrial, de modo extensivo e intensivo, além de oferecer conhecimentos gerais e técnicos (para ambos os sexos) e, por fim, formar os futuros mestres e mestras que iriam exercer o magistério profissional.

No que diz respeito ao conhecimento das técnicas de trabalho, existia uma preocupação de que os conhecimentos das mesmas deviam ser em profundidade, como pude observar através do trabalho de pesquisa da Professora Vitorina de Freitas na década de 1940, para a elaboração do livro didático *Tecnologia. Artes e Ofícios Femininos*.

Acompanhando a onda nacionalista que vinha ganhando força e se articulando com as questões de modernização do Brasil no enfrentamento das questões sociais, introduziu-se, em 1919, no ensino profissional, em caráter obrigatório, as aulas de economia doméstica, conferindo um novo perfil ao ensino profissional destinado à mulher: até então, essa modalidade de ensino vinha se preocupando tão somente com a qualificação da mão de obra feminina. Tais propostas acenavam para formação de uma “rainha do lar” por meio do processo de escolarização, com base em um ensino calcado em conhecimentos de higiene, puericultura, alimentação balanceada e o saber-fazer das atividades domésticas direcionado por intenções racionalizadoras, expressando os anseios de um ainda restrito grupo de especialistas

que, desde os anos 1910, vinham discutindo novas maneiras de educar e formar cidadãos sãos, ordeiros e patriotas.

Assim, a escola, antes de capacitar a mulher para o trabalho remunerado, passaria a prepará-la para o lar. Dessa forma, os estabelecimentos que oferecessem a instrução em pauta passariam a ministrar o ensino de puericultura, química alimentar, higiene e economia doméstica como programas obrigatórios a todas as alunas.

Quanto ao Curso Vocacional, este tinha como finalidade encaminhar a educanda ao ofício que mais combinava com suas aptidões, era obrigatório a todas as alunas e possuía a duração de um ano, correspondendo a uma fase preparatória na qual a educanda passava por todas as oficinas da escola, executando tarefas dos diversos ramos profissionais femininos.

Essas duas medidas marcaram fortemente o percurso da instituição, no que se refere a reformas ocorridas nos anos seguintes, em que podemos destacar o forte caráter de formação de docentes imprimido à escola e o fortalecimento da área voltada à puericultura e alimentação.

Nos cursos de artes aplicadas, por sua vez, ocorreram poucas mudanças no segmento voltado ao vestuário e uma maior especialização nos ramos das artes aplicadas, como a criação do curso de cerâmica, pintura ou ornamentação – todos voltados à decoração dos espaços e confecção de objetos para esse fim.

Podemos também observar o grande número de cursos livres (principalmente noturnos), voltados às chamadas especialidades femininas, como modalidades de trabalhos de agulha, cuidados pessoais e áreas do vestuário e mercado de confecção e modas. A ordem escolar vigente nessa instituição de ensino feminino era

"perfeita", merecendo elogios, conforme considerações nos jornais da época. Dentre os inúmeros artigos publicados nesses jornais, assim como nos relatórios e pareceres, vislumbramos a introjeção de um perfil eminentemente voltado para o trabalho, principalmente no que diz respeito às artes aplicadas. Cabe lembrar que tal regime escolar de natureza opressiva estava de acordo com a concepção de ordem e disciplina social da época.

Toda a dinâmica da escola fora voltada para a inserção no mundo do trabalho. As alunas poderiam receber encomendas de trabalhos assim como comercializar os trabalhos apresentados nas exposições anuais. A renda obtida com a venda de tais trabalhos era revertida, em parte, às alunas, sob a forma de um pecúlio que só era recebido ao completar o curso, sendo a outra parte era destinada à escola, a fim de cobrir os gastos com a matéria prima.

O pivô maior de um descontentamento presente era que muitas moças, por razões financeiras, não tinham condições de terminar o curso, pois logo começavam a trabalhar e o pecúlio ficava para escola, gerando a indignação por parte dessas mulheres que dedicaram horas de seu trabalho para, ao final, não receberem nenhum ganho por isso.

Cabe ainda destacar que, além das estratégias ligadas à questão do trabalho propriamente dito, outras foram incutidas de forma mais direta ou indireta, impondo, até certo ponto, modelos e padrões de comportamento, tais como as aulas de teoria musical e o canto coral, intensificados e enaltecidos durante a Era Vargas.

Fig 1: Corpo docente em 1911.



FONTE: Imagem do acervo iconográfico da Escola Profissional Feminina de São Paulo.

Outra atividade disciplinadora bastante difundida era a prática da ginástica, entre outras atividades físicas e esportivas com finalidades eugênicas. A disciplina foi, durante grande parte de sua existência, a principal atribuição à formação pessoal e profissional das educandas, sendo tal ação pedagógica amplamente repercutida na trajetória da escola na primeira metade do século XX.

Fig 2: Corpo docente em 1946.



FONTE: Acervo iconográfico da Escola Profissional Feminina de São Paulo.

A escola também assumiu uma forte postura de profissionalização das moças, a fim de que elas desenvolvessem o papel de agentes no meio, atuando principalmente como docentes dentro do projeto educacional e difundindo o sistema de expansão para outros segmentos da educação popular.

No que se refere às artes aplicadas, tal preocupação com o perfil profissional que as moças deveriam assumir, seja trabalhando nas indústrias ou em casa, pode ser evidenciado pela elaboração de capítulos específicos no livro didático *Tecnologia. Artes e Ofícios Femininos*, da professora Maria Vitorino de Freitas, denominados “Higiene do trabalho” e “Trabalho Industrializado”. Nesses capítulos, a autora discute questões como: localização do prédio, luz, arejamento, pintura, mobiliário, higiene individual e industrial, plano e modelo de

trabalho, orçamento, elaboração, apresentação, organização industrial e seus regulamentos, além de questões sobre a honestidade no trabalho.

A partir dessas considerações, temos uma ideia do que propunha a escola. Durante todo o processo de pesquisa, percebi que ponderar e relativizar eram muito importantes, principalmente quando temos um distanciamento temporal tão grande e um período tão longo. Estamos sujeitos, pela distância e desconhecimento, a interpretar e a responder, com preconceitos e conceitos já muito incutidos, as questões levantadas pelo objeto.

O contexto de criação da escola, tanto em relação às políticas públicas quanto ao perfil em que se desejava modelar a personalidade das educandas, visava que elas fossem produtivas e tivessem seu espaço garantido, principalmente na fábrica, transformando-se em operárias eficientes. No decorrer desse processo, contudo, o plano inicial de tornar as meninas operárias acaba não acontecendo, por inúmeros motivos. Dentre eles, consta a prática da comercialização dos trabalhos, as pequenas encomendas, que permitia a algumas delas formar um pecúlio, servido para que pudessem montar seus próprios ateliês e oficinas, e prestar serviços para outras modelistas e outras costureiras. Isso, de certa forma, tornou a escola muito mais emancipatória, porque era uma possibilidade de profissão e sustento e, mesmo assim, trabalhar em casa, cuidar dos filhos e garantir algum tipo de independência financeira. Mesmo porque a fábrica, ainda que as mulheres estivessem na posição de supervisoras ou supostamente chefes, não era um lugar desejável para uma família.

Outro fator importante sobre a profissionalização de tais moças é que, dentre as possibilidades oferecidas pela escola, estava o exercício da docência nas diversas modalidades técnicas oferecidas,

sendo essa a grande inseridora das moças no mercado profissional. Segundo os jornais da época, as estudantes concluíam seus cursos com emprego garantido na ampla rede de escolas que se abria, principalmente, no Estado de São Paulo. A possibilidade, de tão evidente e real, faz com que a segunda edição do livro didático da escola contenha um novo capítulo, apresentando um modelo de programa de aulas para o ensino de trabalhos manuais.

Mais uma vez, ambas as possibilidades não apresentavam nada de inovador ou transgressor, no que se refere às representações femininas dentro do mundo do trabalho. Pelo contrário, eram modelos bastante tradicionais e já aceitos pela sociedade. Mas, até mesmo pelo fato de tais possibilidades já serem algo tradicionalmente aceito, essas práticas puderam ser exercidas com maior facilidade, e conferiam às mulheres uma autonomia financeira, ou um "primeiro passo" para a afirmação de uma carreira ou administração de um posterior negócio próprio.

Dentro da escola, preponderava uma preocupação muito grande com aplicabilidade e utilidade dos conhecimentos ali difundidos. Na análise da segunda edição do livro da Profa. Freitas, percebe-se uma vontade empreendedora evidente no capítulo sobre administração, intitulado "Problemas Tecnológicos", que contempla questões como problemas administrativos, econômicos e técnicos; material direto e indireto; trabalho direto e indireto; orçamento; contabilidade; contabilidade doméstica; receita e despesa; classificação dos lucros segundo a renda; distribuição da renda; reserva e propaganda. Esse temas fugiam às demandas de um simples emprego em uma linha de produção fabril, ou ao manufaturismo doméstico, mais desordenado.

A própria Profa. Freitas mantinha um ateliê que prestava serviço às famosas "casas de moda" da época e contava com a

prestação dos serviços de algumas ex-alunas e alunas para execução de tais encomendas. Apesar de tal publicação ser datada da década de 1950, é possível perceber essa tendência já na fala de Horácio da Silveira na década de 1920.

Mas qual o papel do ensino da arte e, mais propriamente dito, do ensino do desenho nisso tudo? Retomo, assim, a pergunta motriz de minha pesquisa.

No que se refere ao desenho, tais práticas surgem, em um primeiro momento, no currículo das educandas com a clara finalidade de “adestrar”. Ao acompanhar o desenvolvimento das funções e práticas do desenho ao longo da história da escola, percebemos que elas, cada vez mais, se firmavam como instrumentalização para o trabalho mais racional e eficiente. O pouco espaço existente para expressão individual, contudo, se dava estritamente dentro dos cânones técnicos, por meio da criação de um padrão para elaboração de uma renda, um diagrama de bordados ou o desenho de um modelo de vestimenta.

Através das palavras da Profa. Freitas na publicação de sua autoria, é possível perceber um incentivo para que as alunas criassem seus próprios “desenhos”. Pude perceber também, pela doação de materiais de algumas alunas ao acervo da escola, diversos livros de modelos, prática ainda bastante atual, se observarmos o grande número de publicações em bancas de jornal contendo diagramas para bordados, moldes para o corte de vestimentas e exemplos de modelos para elaboração dos mais diversos trabalhos manuais. A prática se estende, mais recentemente, aos tutoriais difundidos nas redes sociais.

Porém, não encontrei respostas sobre de que forma eram utilizados tais materiais, se serviam como referência para o desenvolvimento de trabalhos próprios, ou apenas para a reprodução

dos modelos, prática ainda bastante frequente no desenvolvimento de trabalhos manuais. Entretanto, é possível dizer que essa relação com o ensino de artes dialoga muito com a independência e a maturidade que elas vão adquirindo em relação ao próprio trabalho, na questão do processo criativo.

Em relação à educação estética, essa foi uma eficiente ferramenta ideológica e de formatação de comportamentos. Se pensarmos que a criação, por parte das alunas, era incentivada como diferencial de produção, ela deveria estar de acordo com o referencial apresentado a elas, de forma direta ou indireta. Os modelos implícitos no ambiente escolar pautavam o que era considerado de bom gosto ou na moda e aceito pelos padrões da sociedade da época, logo esse fator determina aquilo que seria mais facilmente vendido.

Observando alguns resultados das práticas, antes, o que era cópia, com o tempo e com a prática acaba se tornando um processo muito mais autoral. Elas vão se empoderando dessas técnicas para criar seus próprios trabalhos, colaborando para a emancipação.

Nesse sentido, o curso de pintura foi o que possibilitou uma maior liberdade de criação. Pelo fato de ele acompanhar as demandas impostas pela comunidade, como a criação de cartazes e outros trabalhos práticos, tinha como ponto crucial essa ideia geradora, pois a solução técnica da proposta poderia ser o fator decisivo de predileção entre um ou outro trabalho.

Porém, essa concepção de ensino pautada na demanda, mesmo que, no caso, ela fosse fictícia, tem suas origens nas práticas das corporações de ofício e foi amplamente utilizada ao longo da história. Cabe lembrar que seu modelo foi o gestor da concepção e métodos desenvolvidos para os cursos de formação de *designers*, sejam eles

gráficos ou de interiores, ainda atualmente existentes dentro do ambiente da escola ou em outras instituições de ensino.

Referências

BARBOSA, Ana Mae T. B. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Rui. O Desenho e a Arte Industrial. In: **Desenho**: um revolucionador de idéias [120 anos de discurso brasileiro]. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa e SCHDS editora, 2004.

BARDI, Pietro Maria. **Mestres, artífices, oficiais e aprendizes no Brasil**. São Paulo: Raízes Gráficas, 1981.

BERNARDES, Maria T. Caiuby Crescenti. **Mulheres de ontem?**: Rio de Janeiro - Século XIX. São Paulo: TAQ Editora, 1989.

CHIARELLI, Tadeu. **Um Jeca nos vernissages**. São Paulo: EDUSP, 1995.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000a.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, 2000b.

DURAND, José Carlos. **Arte, privilégio e distinção**: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

EFLAND, Arthur D. **A history of art education**. Teachers College Press, 1990.

ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA. **Livro de Recortes de Jornal**. São Paulo, 1912/1966.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres no sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p.241-277.

FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 141-188.

- FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 510-553.
- FREITAS, Maria Vitorina de. **Tecnologia: artes e ofícios femininos**. 2ª. São Paulo, 1954.
- _____. **Tecnologia: artes e ofícios femininos**. São Paulo, 1948.
- HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil**. Lisboa: Brotéia, 1953.
- MANOEL, Ivan Aparecido. **Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo**. São Paulo: UNESP, 1996.
- MONTES, Maria Lucia; TARASANTCHI, Ruth Sprung. Mulheres pintoras: a casa e o mundo. In: **Catálogo da Exposição Mulheres Pintoras: a casa e o mundo**. São Paulo. Imprensa Oficial. 2004.
- MORAES, Carmen S. V. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934**. 1990. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ FE-USP, São Paulo, 1990.
- MORAES, Carmen S. V. e ALVES, Júlia F. (org). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história de imagens**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- NADAI, Elza. Educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na primeira República: discriminação ou emancipação?. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 17, no. 1-2, São Paulo: USP, Jan.-Dez. 1991, p. 5-34. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33462/36200>. Acesso em: 15 out. 2019.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. **Mudanças nos nomes da Arte na educação: que infância que ensino? Quem é o bom sujeito docente?** 2005. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo/ECA-USP, São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, Sueli Teresa de. **Uma colméia gigantesca: Escola Profissional Feminina de São Paulo**. 1992. Dissertação (Mestrado em

História) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, São Paulo, 1992.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar - Brasil (1890-1930)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

REIS, Maria Cândida Delgado. **Tessitura de destinos: mulher e educação: São Paulo, 1910/20/30**. 1991. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História da Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, São Paulo, 1991.

RIBEIRO, Arilda. Inês. **A Educação Feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)**. Campinas: Centro de Memória, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora, 1969.

SILVEIRA, Horácio A. **Escola Normal Feminina de Artes e Offícios (São Paulo): histórico e organização actual**. São Paulo: Limitada, 1931.

SILVEIRA, Horácio A. **Relatório da Escola Profissional Feminina (São Paulo, 1922)**. São Paulo: 1922.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES; Eliane Marta Teixeira., et ali (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILHENA, Cynthia Pereira de Souza. **Família, mulher e prole: a doutrina social da igreja e a política social do Estado Novo**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FE-USP. São Paulo, 1988.

Data de submissão: 09/10/2019

Data de aceite: 23/12/2019

Data de publicação: 29/12/2019