

Carolina Marielli Barreto



unesp

São Paulo, 2007

Carolina Marielli Barreto



Dissertação a ser apresentada no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista como exigência para obtenção de título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo, 2007

BARRETO, Carolina Marielli.

Ensino de arte e profissionalização feminina: um diálogo com a Escola Profissional Feminina de São Paulo. – São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2007.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1. Ensino de Arte.
2. História do Ensino de Arte.
3. Educação de Gênero.
4. Artes Aplicadas.
5. Educação Profissional.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto o desenvolvimento do ensino de arte voltado para as artes aplicadas à indústria como forma de profissionalização feminina dentro da Escola Profissional Feminina de São Paulo.

O estudo compreende as relações que se estabeleceram entre questões relativas à educação de gênero, da arte aplicada à indústria e os ofícios manuais, situando a experiência no cenário educacional brasileiro e conceituando o que significava a profissionalização feminina.

Tomei como fundamentação sobre a questão da história do ensino de arte as idéias difundidas por Ana Mae no que se refere à revisão da história como subsídio para uma compreensão mais completa das origens das práticas e dos preconceitos pedagógicos ainda existentes no campo do ensino de arte.

Palavras-chave: história do ensino de arte no Brasil, educação feminina, ensino de arte, artes aplicadas, educação profissional.

ABSTRACT

This paper discusses the relationship between art education and the applied arts in the context of the São Paulo Professional School for Women, inaugurated in 1911. In order to understand the significance of female professional training within the Brazilian educational scenario at the beginning of the XX century, it is necessary to discuss the relationships and values attributed to gendered education, arts as applied to industry and manual crafts.

The study, in agreement with the ideas of Ana Mae Barbosa, understands that a historical revision is the fundamental for understanding the origins of certain educational practices, of concepts and preconceptions present in art education today.

Key words: *the history of art education, gendered education, female professional training, applied arts.*

À *Rosileine*, minha mãe.

A grande responsável de eu ser o que sou.

Aquela que sempre me apoiou.

AGRADECIMENTOS

Mais do que agradecer esse é o momento de compartilhar o encerramento de um ciclo muito especial na minha trajetória pessoal e profissional. Tantas mudanças podem acontecer ao longo de um trabalho como esse, e elas aconteceram não sei quando e nem como, mas esse trabalho que a princípio parece tão solitário me possibilitou dialogar com tantas pessoas que se tornaram tão importantes para que eu pudesse trilhar e construir o meu percurso.

Começo por minha orientadora, a Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, aqui citada com tanta formalidade, mas que desde o primeiro momento que a conheci, desde a primeira aula a que assisti, senti que existia uma confluência de idéias e ideais. Uma daquelas sensações que são inexplicáveis. Um misto de admiração e dúvida. Amor acadêmico à primeira vista.

Questões, quantas questões...

Agradeço a ela por ter me deixado trilhar meu próprio caminho. Sempre suscitando questões para que eu mesma buscasse as respostas com autonomia.

Mas nada teria acontecido se não fosse a disponibilidade e atenção de Eliana Roda, companheira e amiga, confiou no meu trabalho e possibilitou que eu pudesse juntamente com ela atuar no Centro de Memória da ETE Carlos de Campos. Agradeço a ela pela oportunidade, apoio e amizade que desenvolvemos nos quase últimos dois anos. Companheira até o último minuto auxiliou-me na revisão do texto. Interlocutora de longas conversas, projetos, trabalhos e organizações de chás.

Não posso esquecer Nilton César, amigo, meu professor quando aluna da Escola.

Hoje na figura de diretor da Escola possibilitou, juntamente com a Eliana, minha atuação no Centro de Memória.

Agradeço à Profa. Dra. Lóris Rampazzo por toda paciência e apoio ao longo da minha trajetória como aluna e as inúmeras participações importantes ao longo da minha pesquisa. Agradeço pela entrevista, pela cessão dos materiais, pela participação na minha banca de qualificação e por ter me apresentado ao Prof. Éden Della Bella, que em meu trabalho aparece apenas citado, mas que em uma tarde de conversa muito me fez refletir sobre o ensino de arte.

Agradeço também à Profa. Luiza Christov que muito contribuiu para minha formação e pela leitura atenciosa do meu trabalho na banca de qualificação.

Agradeço também ao colega e amigo João Jocosso, menino prodígio, que ao longo das nossas conversas acrescentou maturidade a alguns aspectos da minha vida profissional e do meu trabalho. É o responsável pelo projeto gráfico do mesmo.

Às colegas do Centro de Documentação e Memória da UNESP, Jacy Barletta, Márcia Tosta Dias e Rose Franscelli que desde o embrião do meu projeto

de pesquisa me apoiaram e me auxiliaram nas horas de que necessitei, seja materialmente, seja com longas e reflexivas conversas.

Às ex-alunas, impossível citar o nome de todas elas, da Escola Profissional Feminina pelo carinho e pelas conversas que me nutriram de idéias e questões. Em especial à Maria de Souza Lobo e à Aparecida de Carvalho, cujas doações de seus acervos pessoais alimentaram meu trabalho, assim como a Profa. Dra. Claudete Ribeiro, pela entrevista, que mesmo não citada, muito me fez refletir sobre os sentimentos que nutrimos sobre os espaços que passamos ao longo das nossas trajetórias de vida. Agradeço a ela em especial por ter me doado seu exemplar do livro da Profa. Vitorina de Freitas, fonte principal de minha pesquisa.

Agradeço a tantas outras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o meu trabalho e minha formação profissional. Amigos, colegas, professores que de alguma forma contribuíram para esse trabalho que minha memória não alcança e/ou o espaço não contempla.

Em especial quero muito agradecer a minha irmã, Daniela, secretária de plantão, auxiliando-me no trabalho digitalização de imagens e documentos, tanto material que foi impossível reuni-los nesse trabalho. Agradeço pela sua contribuição não só no meu trabalho, mas também pelas horas dedicadas ao Centro de Memória. Companheira que tanto me ouviu falar da pesquisa, das questões do objeto e todas essas coisas que só quem está escrevendo um trabalho sabe do que se trata.

Agradeço ao meus pai, Adilson, pelo apoio e consideração. A minha mãe, Rosileine, por tudo e mais um pouco. Paradoxos e paradigmas da construção da minha trajetória.

Não poderia deixar de me desculpar por todas as horas que me ausentei do convívio com a família e amigos. Inclusive das horas que deixei de brincar com minha cachorra e do quanto ela sentiu por isso, mas acredito que tenha sido por uma boa causa.

Agora vocês poderão tirar prova disso.

SUMÁRIO

Introdução

PERGUNTAS QUE LEVAM À OUTRAS PERGUNTAS:

Introdução ao processo de escrita. 19

Capítulo I

ENSINO DE ARTE PARA O TRABALHO:

QUE HISTÓRIA É ESSA?

Uma breve e concisa história das relações
entre a Arte, seu ensino e o trabalho. 29

Escravidão, trabalho manual
e preconceito na cultura brasileira. 38

A aprendizagem de ofícios artesanais
e manufatureiros no Brasil Colônia. 42

Ofícios nos colégios jesuítas. 45

Do ensino compulsório ao
aperfeiçoamento de trabalhadores. 48

Academia Imperial de Belas-Artes
e o ensino de artífices. 52

Liceu de Artes e Ofícios
do Rio de Janeiro 56

Para compreender o caso de São Paulo	59	Uma formação estética e moral além da artística.	160
<i>Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo</i>	62	O espaço como conteúdo.	167
Rui Barbosa, o ensino do desenho e dos trabalhos manuais: relações e desdobramentos na educação paulista.	69		
Capítulo II		Considerações Finais	
A ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA DE SÃO PAULO: UMA NOVA PROPOSTA?		“NÃO DEVEMOS JOGAR A CRIANÇA JUNTO COM A ÁGUA DO BANHO”:	
Sobre a educação de meninas e moças.	91	Algumas considerações.	181
O papel da Arte na educação de meninas e moças.	101	FONTES	186
A que se propunha a <i>Escola</i> <i>Profissional Feminina de São Paulo?</i>	110	BIBLIOGRAFIA	188
Capítulo III		ANEXOS	
ENSINO DE ARTE? CONTEÚDOS E PRÁTICAS NA ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA		I Diretrizes.	
Ensino do Desenho.	135	II Livro: <i>Tecnologia</i> - Edição de 1948	
O curso de Pintura: um espaço de expressão?.	152	III Livro: <i>Tecnologia</i> - Edição de 1954	
		IV Livro de recortes citados	
		230	
		APÊNDICE	
		I Projeto Memória	
		234	



PERGUNTAS
que levam à outras
PERGUNTAS

Introdução ao processo de escrita

Ensino de arte para o trabalho: que história é essa? Qual tipo de arte que se ensina para o trabalho? Que tipo de trabalho é esse? Quem ensina e como? Quais atribuições e definições desses dois termos? Qual a relação disso tudo com a profissionalização feminina? De que profissionalização estou falando? Essas foram as primeiras perguntas que me fiz ao abordar esse tema.

A pesquisa surgiu a partir de uma série de questionamentos que fiz durante a minha trajetória de formação como arte-educadora.

Durante a minha formação de nível secundário fiz parte de um contexto de formação em artes voltado para aplicação técnica, no caso cursei o secundário técnico em Desenho de Comunicação na Escola Técnica Estadual de Segundo Grau Carlos de Campos,

que fora no passado a Escola Profissional Feminina de São Paulo. No meu tempo a escola já era mista, e ainda se encontrava ligada à Secretaria Estadual de Educação. Posteriormente completei minha formação universitária em Educação Artística, habilitando-me a lecionar em Artes Plásticas.

Faço essas considerações diante do objeto para que se torne transparente as preocupação em relação à revisão histórica dessa prática. Segundo Michel de Certeau, a respeito do “fazer História”, o autor aponta que:

*... toda “operação historiográfica é fruto de uma prática e de um discurso e que o trabalho do historiador está inserido em um “tempo” e um “lugar” que se ligam as “idéias”.*¹

O mesmo autor afirma que este lugar é social tanto do ponto de vista da instituição ao qual o produtor está vinculado em suas práticas - tratamento das fontes, acesso aos arquivos, materiais e métodos - assim como seu lugar na sociedade, sua ideologia e sua relação com objeto estudado. Logo existe uma série

de informações que ocupam o lugar do “não dito” na “escrita da História”.

Em meu processo de formação técnica voltada “exclusivamente para o trabalho” tive uma forte presença do conteúdo teórico sobre Arte, conteúdo esse muito semelhante ao da minha formação universitária, “acadêmica”, além de outras aproximações entre esses dois “universos” que não pareciam assim tão distantes conforme pregava o discurso.

Pela minha experiência percebi que existe um abismo entre a prática e a teoria na “academia”, principalmente em relação aos procedimentos teórico-metodológicos do ensino da arte, aos métodos de “fazer”, que são freqüentemente associados ao exercício da prática de arte voltada para o trabalho e sua aplicação utilitária. Percebi que tais preconceitos em relação a determinados procedimentos existiam devido a um ranço fruto de alguns fatores históricos.

Nesse sentido a importância de uma pesquisa na perspectiva histórica é de contribuir para compreensão do presente, relacionando-o com o passado com a finalidade de encontrar nas características atuais ecos, diluições

e apropriações do ontem, pois nossas atuais práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções que foram sendo acumuladas no decorrer do tempo.

Segundo Ana Mae Barbosa a falta de conhecimento sobre o passado e a ignorância teórica resultam em práticas de ensino incoerentes, fazendo com que os professores apresentem velhos conteúdos sob a mística do “novo”. Esse culto ao “novo” resulta também na recusa de métodos pelo simples fato de já terem sido empregados anteriormente². Portanto, rever tais práticas a partir de sua contextualização histórica, subsidiaria a compreensão de tais métodos.

No que tange o ensino da arte voltada para o trabalho alguns fatores históricos contribuíram para o surgimento de preconceitos que de certa forma existem ainda em relação aos métodos utilizados no exercício dessa prática.

No que diz respeito ao trabalho manual, a história da educação ou da pedagogia pouco trata do aprendizado voltado ao artesanato, à manufatura e à indústria. Segundo Luiz Antônio Cunha³ “entre as lacunas existentes na história da educação no Brasil,

a da educação profissional não é das menores”. Acrescento que, não só no que tange a educação de um modo geral, mas também no âmbito da história das práticas de ensino da arte no Brasil⁴, principalmente trabalhos que tratem a questão do ensino de arte e trabalho numa perspectiva histórica⁵.

Cunha aponta que os historiadores dão preferência, se não exclusividade, à educação escolar pela qual eles mesmos passaram, reforçando, implicitamente, a ideologia da escola única e unificadora. Ele aponta que esse “espaço vazio” se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano, expressando assim o ponto de vista das classes dirigentes de que a verdadeira educação é unicamente a que se assimila por meio do estudo nos livros e na escuta da voz do mestre, nas carteiras das escolas ou da universidade.

Quanto ao trabalho manual, um domínio no qual os livros não têm a primazia como meios de ensino tal

qual se observa e se experimenta nas escolas secundárias e nas universidades, e que muitas vezes seus professores não passam por um processo de formação nessas instituições, Cunha⁶ ainda afirma que para as classes dirigentes e seus intelectuais, esse tipo de educação nem mesmo pode ser considerada como tal, ao menos como uma educação autêntica, pois se desenvolve nas inóspitas oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidade utilitária.

Elegi como objeto de estudo a Escola Profissional Feminina de São Paulo, atual ETE Carlos de Campos, na qual iniciei minha formação em arte na década de 1990 e cujo espaço e vivência marcaram minhas experiências com a arte.

Minha pesquisa teve como principal objetivo tratar, de forma reflexiva, uma experiência de ensino de arte voltada para a profissionalização feminina na primeira metade do século XX. Minha proposta consiste em estudar como se desenvolveu o ensino de arte, mais propriamente dito, do Desenho, na referida escola, no período compreendido entre a sua inauguração, em 1911, até o fim de suas atividades enquanto escola exclusivamente feminina na década de 1970.

Considerarei o diálogo o ponto chave do meu trabalho. Ora dialoguei com outros autores; ora com as fontes, documentos, fotos e trabalhos das alunas; ora dialoguei com os interlocutores, pareceristas, relatores, ex-alunas e pesquisadores e comigo mesma.

Meu maior interesse em abordar a Escola Profissional Feminina como objeto de estudo, deu-se pela riqueza de questões que sua implantação traz, em relação à finalidade do ensino da arte dentro do contexto específico da profissionalização feminina. Tais análises, segundo já apontado anteriormente, subsidiariam a compreensão de uma concepção de ensino de arte tecnicista que atuou como agente profissionalizador feminino de acordo com os interesses políticos econômicos de sua época, assim como seus desdobramentos no decorrer da história da instituição.

A Escola Profissional Feminina fora criada em 1911, como uma instituição destinada unicamente ao público feminino, voltado ao ensino das artes tidas como femininas aplicadas à indústria. A finalidade era de preparar mão de obra qualificada e apta à crescente industrialização que se processava em São Paulo. A

criação da Escola Profissional Feminina de São Paulo foi um projeto e uma experiência pioneira do ponto de vista das políticas educacionais públicas.

Busquei compreender em que âmbito se deu o pioneirismo dessa instituição de ensino e qual foi a importância que o ensino da arte, mais propriamente o ensino do Desenho, desempenhou ao longo de sua existência para a criação de mão-de-obra feminina, busquei resgatar questões referentes à prática desse ensino e seus métodos. Sob este aspecto, a Escola Profissional Feminina de São Paulo se apresenta como um fio condutor de uma rede de temas e discussões que inter-relacionam questões ligadas à arte, à técnica, à educação de gênero e ao trabalho feminino.

A partir das especificidades e dos objetivos da pesquisa a abordagem metodológica e a eleição das fontes se deram a partir de duas questões centrais suscitadas pelo objeto: a relação entre ensino de arte e formação de mão de obra e seus antecedentes históricos no Brasil; e que papel o ensino da arte e do Desenho assumiram para criação de mão-de-obra feminina resgatando questões referentes à prática desse ensino

e seus métodos para que se cumprissem os objetivos propostos pela instituição.

O primeiro tema que busquei contemplar visou a compreensão do ideário de ensino de arte presente nos pressupostos que antecederam a iniciativa de criação da Escola Profissional Feminina de São Paulo e a origem do preconceito aos ofícios manuais.

Busquei entender através do diálogo com outros autores como se deu a reorientação do cenário educacional brasileiro para abarcar o interesse pela educação para o trabalho tendo como foco as relações entre arte, educação e trabalho desenvolvidas ao longo da história do ensino de arte no Brasil e suas respectivas influências.

Os textos que compõem a primeira parte da pesquisa são intercalados ora por estudos de alguns casos que considero relevantes e logo apresento meus motivos para tais escolhas e outros de ordem mais histórico-sociais, a fim de compreender o contexto e o ideário em que se encontravam tais propostas.

Como instrumento de pesquisa utilizei-me da análise bibliográfica. O levantamento se deu em três âmbitos ou áreas de conhecimento que considere

inseparáveis e indissolúveis para entendimento do objeto: a História da Educação, principalmente da Educação para o Trabalho; a História da Arte buscando autores que discutissem questões mais ligadas aos aspectos sociais; e a história do Ensino da Arte, embora tenha encontrado poucos autores, principalmente em relação à questão brasileira. Cabe lembrar que considero a questão do Ensino da Arte como uma fusão das questões abordadas nas duas primeiras.

Procurei iniciativas propostas pelo poder público, isto é, institucionalizadas, como é o caso da Academia de Belas Artes, outras que tiveram grandes repercussões e que deixaram marcas profundas na nossa história como os jesuítas, e iniciativas privadas como o caso dos Liceus de Artes e Ofícios de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Outra questão que precisa ficar clara é que tais propostas mudavam de denominações de acordo com os interesses políticos, econômicos e filosóficos - na melhor das hipóteses - e que estas mudanças conforme tentarei abordar durante o trabalho são formas de reciclar e/ou reafirmar conceitos e tendências.

No que diz respeito ao recorte temporal desta primeira parte, ele está limitado às experiências ocorridas no período denominado colonial brasileiro até as primeiras décadas do século XX, estando os estudos centrados no eixo Rio de Janeiro e São Paulo: Rio de Janeiro por ter sido a cidade onde aportou a Família Real e, conseqüentemente, a corte e suas mudanças, sendo posteriormente a Capital no Império e na República, até a construção de Brasília; e São Paulo em vista do desenvolvimento industrial e comercial vertiginoso que se deu em fins do século XIX e começo do século XX e também pelo fato de minha própria experiência e vivência com o ensino de arte ter se dado nesta cidade.

Na primeira parte do primeiro capítulo procurei analisar como se processou essa história e como tais influências aportaram aqui no Brasil.

Na seqüência do texto analiso propriamente o caso da Escola Profissional Feminina de São Paulo. Para entendimento do caso busquei compreender primeiramente qual foi o ideário de ensino de arte presente nos pressupostos que orientaram a criação da

Escola Profissional Feminina de São Paulo, buscando situar quais foram os padrões de ensino voltado às mulheres e o significado que assume o termo “profissionalização feminina” na época compreendida pela primeira metade do século XX, atentando ainda para as diferenças em função das diferenças sociais.

Quanto ao ensino de ofícios ditos femininos busquei realizar um breve estudo sobre a educação da mulher e sua relação com o trabalho, com destaque às relações que se estabeleceram entre o mundo do trabalho e o mundo doméstico que se fazem presentes na educação feminina e na sua relação com arte. Para o estudo de tais questões tomo como referencial teórico o trabalho de pesquisa de Heleieth Saffioti, denominado *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, que aborda tanto a história da educação feminina, quanto à história do trabalho feminino.

Busquei também o contraponto de outras autoras que debatem a questão, entre elas Michele Perrot, Elza Nadai, e o trabalho organizado por Mary Del Priori, assim como trabalhos específicos do campo da arte, sua história e sua crítica, entre

eles os textos de Ruth Sprug Tarasantchi, Maria Lucia Montes, Tadeu Chiarelli e José Durrand.

No terceiro capítulo busquei averiguar qual o papel que o ensino da arte e do Desenho assumiu para criação de mão-de-obra feminina, resgatando questões referentes à prática desse ensino e seus métodos para que se cumprissem os objetivos propostos pela instituição.

Sobre essa perspectiva busquei referências e indícios dos métodos utilizados para tal ensino nos documentos e depoimentos de ex-alunas. Utilizei como principal fonte o livro *Tecnologia: Artes e Ofícios Femininos*, encontrado no acervo mantido pela referida escola que me serviu como importante referência para o estudo da metodologia do ensino de arte na instituição.

O livro é a uma publicação didática editada no ano de 1948, fruto de uma necessidade constatada pela Prof^a. Maria Vitorina de Freitas, professora da instituição, em criar um método específico de ensino em arte que atendesse ao ensino das artes e ofícios femininos. Este material segundo a própria autora foi fruto de um trabalho de sistematização de oito anos e foi utilizado pela instituição até a década de 1960.

O material foi analisado com a finalidade de resgatar informações referentes à metodologia de uma prática específica voltada para artes aplicadas tidas como femininas.

Segundo Maciel e Frade⁷ o livro didático permite uma série de abordagens que englobam desde o processo de produção, a análise do suporte impresso como fonte e objeto, assim como a recuperação de uma prática. É nesse último sentido que o material foi analisado cotejando o mesmo com alguns trabalhos escolares encontrados no acervo da escola ou doados por ex-alunas.

No que se refere aos programas de ensino, o referido livro é também analisado juntamente com as recomendações e pareceres publicados pela *Secretaria de Instrução Pública* e pela *Superintendência da Educação Profissional e Doméstica* sobre o ensino do Desenho e dos trabalhos manuais, a fim de se verificar como se dava a inserção dos conteúdos artísticos no contexto cotidiano do ensino dos ofícios femininos.

Ainda sobre os conteúdos artísticos e sua repercussão na produção das alunas utilizo como fonte

o material iconográfico encontrado na instituição, entre eles fotos da produção das alunas e materiais didáticos de apoio denominados livros de modelos.

No que diz respeito ao entendimento e compreensão do ideário de ensino de arte presente nos pressupostos que orientaram a criação da Escola Profissional Feminina de São Paulo, utilizei como fontes de pesquisa pareceres e anuários apresentados pela Secretaria de Instrução Pública e outros documentos oficiais como as atas e livros de registro da própria instituição buscando por meio do discurso de seus relatores investigar a ideologia contida nas concepções de educação profissionalizante e sua relação com o ensino da arte.

Esta pesquisa busca aprofundar o conhecimento a respeito de uma metodologia de ensino da arte ampliando a discussão no que se refere ao ensino e aprendizagem em arte voltada para as artes aplicadas trazendo outros autores e idéias para a reflexão.

Estudar e rever a história de uma prática de ensino em arte repleta de singularidades pode subsidiar a compreensão de sua fundamentação

teórica e das origens de algumas práticas pedagógicas. A revisão do ensino da arte é de grande importância, pois as práticas, teorias e concepções pedagógicas são frutos de seu tempo e suas influências atuam sobre os educadores de forma direta ou indireta.

A composição do trabalho se deu por meio de uma tessitura de relações entre algumas experiências e propostas que dizem respeito à questão do ensino da arte para o trabalho, não no sentido cartesiano da trama e urdume e sim de forma mais orgânica como uma teia, criando desdobramentos, bifurcações, nós e deixando fios soltos.

Notas

- ¹ As considerações aqui apresentadas foram extraídas a partir dos textos “Fazer História” e “A Operação Historiográfica” contidos na publicação denominada *A Escrita da História* da editora Forense Universitária de 1982.
- ² BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem*. Influências de J. Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982, p. 09-11.
- ³ CUNHA, Luiz A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, 2000a, p. 03-06.
- ⁴ A salvo está o trabalho pioneiro de Ana Mae Barbosa: *Arte-educação no Brasil das origens ao modernismo*, publicado pela editora Perspectiva em 1978 e seu empenho pessoal no incentivo a pesquisas sobre questões da história do ensino de arte no Brasil. Recentemente pude observar a criação de um eixo temático sobre história do ensino de arte no Brasil no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) devido ao aumento de comunicações sobre o tema. No XIV CONFAEB em de 2004 foram apresentadas 04 pesquisas e no XV CONFAEB em 2006, o número de comunicações saltou para 16 pesquisas. Também no II Encontro de História da Arte da UNICAMP em 2006 foram apresentadas quatro comunicações sobre o tema configurando um eixo específico dentro do encontro, mas mesmo com esse crescimento no número de pesquisas, encontramos uma deficiência em publicações e o fato de não existir uma linha de pesquisa específica sobre o tema dificulta o rastreamento da produção.
- ⁵ NASCIMENTO, Erinaldo. *Mudanças nos nomes da Arte na educação: que infância? que ensino? quem é o bom sujeito docente?* ECA/USP, 2005 sob a orientação de Ana Mae Barbosa.
- ⁶ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 03-06.
- ⁷ MACIEL, Francisca Izabel e FRADE, Isabel Cristina A.S. “Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo”. In: PERES, Eliane e TAMBARA, Elomar (org.) *Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)*. Pelotas: Seiva, 2003, p. 29.



ENSINO DE ARTE

para o trabalho:

QUE HISTÓRIA

é essa?

Uma breve e concisa história das relações entre a arte, seu ensino e o trabalho.

Para melhor compreender as relações que se estabeleceram no decorrer da história ocidental entre o ensino da Arte e o mundo do trabalho é necessário entender como se constituíram as concepções de artista, artífice e artesão e como as mesmas se articularam, fundiram e repeliram desde antiguidade até início do século XX, devemos para tanto recuar no tempo com a finalidade de nos inteirar das causas e das possíveis explicações de tais idéias e também das suas finalidades e das segmentações entre os tipos de atividades sociais e tipos de formação.

Segundo Darras¹ a arte é concebida como um fenômeno universal e eterno ou pelo menos extremamente antigo, enquanto a educação artística debuta no século XIX com o desenvolvimento e a generalização dos sistemas educativos nacionais.

De fato, a história é bem mais complexa e as concepções bastante largas tanto no que se refere à arte quanto ao ensino da mesma. A primeira questão importante para o entendimento do problema é a segmentação entre as artes liberais e as artes mecânicas. Darras alerta que essas denominações sofreram numerosas modificações desde a Antiguidade Greco-romana e que necessitam ser contextualizadas a fim de não se criarem confusões do ponto de vista semântico².

Para os gregos, a concepção da *tékne* variava em função da camada social de quem a levava a efeito. Quando era praticada por um homem livre esta era destinada à sua elevação, ele a concebe e não somente a executa mecanicamente. Enquanto o escravo, o marceneiro e mesmo até certo ponto o artista estavam supostamente confinados a sua execução hábil, correspondendo as demandas de uma encomenda.

Outros fatores de diferença não são negligenciáveis o fato de que uma atividade reclame um labor manual não era o problema em si, e sim o fato desta atividade ser privada da fase de concepção tornando-a algo não digno, considerada a “iliberal”

e mecânica. Segundo Darras a música, a poesia, a pintura e a escultura já figuravam com o título de *tékne*. Não era a técnica que fazia a diferença, mas a maneira de praticá-la. Ao observarmos o significado da palavra técnica em latim perceberemos que a mesma significa “arte” e podemos aí reencontrar o sentido das expressões “arte liberal” ou “arte mecânica”.

O mesmo autor ainda aponta que desde a antiguidade a qualidade das diferentes ocupações dependia das classificações sociais de quem as praticava, das regras e valores em vigor. Consequentemente, as diversas técnicas são marcadas profundamente pela sua dimensão liberal ou servil devido às posições sociais dos seus executantes. A transmissão das técnicas ou artes fez-se por sistemas diferenciados de aprendizagem aos artesãos e por outro aos homens livres. Darras mostra que o que chamamos hoje de “artes” era então ensinado em ambos universos.

Por exemplo, um artesão poderia praticar o desenho e ensinar aos seus filhos ou aos seus aprendizes, com isso auxiliando-os a se tornarem finos

executantes para responder as 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.

Durante os séculos, o sistema 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 as mesmas regulamentadas e organizadas sob rígidos parâmetros legais e técnicos. Era considerado um bom artesão aquele que seguisse as tradições, passadas de geração a geração sendo de grande importância ter aprendido com um bom mestre.

Em tais oficinas se trabalhava sob rígida disciplina com ênfase na excelência técnica, organizada sob um sistema de cooperação entre os artesãos de diferentes especialidades num esforço coletivo para o alcance de um trabalho comum a todos, não existindo

a expressividade individual. O padrão de qualidade era assegurado pela supervisão de um capataz ou do dono da oficina. Os aprendizes escravos trabalhavam lado a lado com os filhos e parentes de um mestre artesão. Sobre esse tipo de aprendizagem Osinski diz que:

Não obstante o trabalho sujo e as humilhações do início do aprendizado, o alto nível de competência conquistado durante longos anos de esforço fazia com que aquele que chegasse ao final dessa trajetória fizesse parte de uma elite entre os artesãos comuns, gozando da respeitabilidade que o reconhecimento de sua capacidade lhe proporcionava.³

A queda do Império Romano desestruturou as cidades ocorrendo uma concentração da vida no campo, e a identificação da arte clássica com o paganismo contrariava os princípios religiosos dos cristãos, que repudiaram essa tradição já estabelecida. A produção artística sofreu, então, uma queda brusca de qualidade e mesmo quantidade, situação essa que perdurou por alguns séculos.

Nesse contexto a arte fora 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 a afirmação do poder da igreja gerou-se a necessidade de construção de grandes catedrais, testemunho material da superioridade religiosa, com isso surgiu, entre os séculos XII e XIII, as lojas dos pedreiros ou as *Baiihutte*, organizações de cooperativas de artesãos engajados para esse fim.

Tais lojas possuíam um sistema organizacional extremamente rígido, com normas precisas de recrutamento, pagamento e treino de operários. Nesse período é possível observar uma maior hierarquização, pois as lojas seguiam a direção artística e administrativa das pessoas nomeadas ou aprovadas pela instituição que encomendara o edifício. 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, tais mestres se submetiam ao mestre de 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. Tais artistas ficavam também, subordinados a essa demanda usufruindo dos subsídios dados pela mesma durante os períodos de mudança.

Com o surgimento da burguesia urbana e seu poder de compra, as encomendas passaram a vir também de indivíduos privados e não apenas da Igreja ou do poder público, formando um mercado regular para o consumo de obras de arte.

Alguns artesãos buscaram sua emancipação se estabelecendo nas cidades como mestres independentes, desejando deixar as lojas ao qual estavam vinculados, aspirando se elevar 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 a denominação de artistas.

Por volta do século XVI, os artistas sentiram a necessidade de se organizar de alguma maneira, com a finalidade de proteger o seu mercado e restringir a concorrência, tomando então como providência a adoção do sistema de corporações ou guildas, sistema esse 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 estes mantinham sua individualidade durante o processo de execução de seus trabalhos.

No que se refere à aprendizagem da arte é importante lembrar que no século XVI, em Florença é fundada a primeira *Accademia del disegno*, em 1563, por Vasari. Tal academia se opõe ao sistema de

ensino de pintores e talhadores até então gerido pelas corporações. O modelo seguido na criação de academias semelhantes na Europa. Segundo Darras este vasto período corresponde a um movimento social e cultural, as academias tinham como premissa a ascensão social dos artistas. Esta ascensão social segundo o autor seria acompanhada de uma hierarquização das práticas de produção e de encomendas e conseqüentemente de uma intelectualização dessas práticas sobre o modelo das academias literárias.

Tal intelectualização serviria, entre outras coisas, para contrabalancear a manuabilidade e a materialidade das técnicas de produção de imagens. Constituindo-se um ensino dividido em duas partes: uma teórica e outra prática, quebrando com os modos de aprendizagem tradicionalmente adotados nas corporações⁴.

O autor aponta ainda que as obras sobre Pintura de Alberti e Vasari, foram de grande influência na valorização de pintores e escultores auferindo aos mesmos ascensão social. Podemos constatar que à partir do século XVI, a criação de academias transformou o campo de produção cultural, porém

Darras adverte em seu estudo que é completamente falso pensar que à partir desta data todos os artesãos deixam as suas corporações e escolheram entrar nas academias ou que foram por lá admitidos. Segundo o autor tais academias não incluíram esta grande fração destes produtores de objetos culturais.⁵

Do século XV ao XIX, os dois sistemas vão coabitar o sistema de aprendizagem da arte: um de tipo acadêmico, que será a origem da criação das escolas de Belas Artes, e o outro perpetuando o sistema mestre/aprendiz de aprendizagem em atelier organizado ao redor de corporações.

Em relação às academias, estas para serem merecedoras de seu status liberal e intelectual tiveram que promover as 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 égide da crescente industrialização tiveram como conseqüência 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. No meio cultural, o pensamento romântico, que iniciou seu desenvolvimento em meados do século XVIII, contradizia e combatia a racionalidade absoluta, defendendo e valorizando os sentimentos e a disposição pessoal na criação da obra artística.

O objeto único, feito com cuidado pelas mãos do hábil artesão, foi substituído pela fabricação em série. As fábricas produziam quantidades enormes de artigos com um baixo custo produzidos por operários que trabalhando de doze a catorze horas por dia e que não tinham o direito ou mesmo condições, de opinar sobre os aspectos artísticos ou estéticos do produto por eles fabricado para atender uma demanda de público ao qual faltava educação e tradição.

A descoberta de novas técnicas e novos materiais, não foi acompanhada pela reflexão estética. A ornamentação 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.

Nesse processo, os artesãos não conseguiram ser absorvidos pelo novo sistema produtivo, reforçando as distinções conflituosas entre produção artística, artesanato e indústria. 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.

Entre eles Ruskin que nutria forte interesse por questões políticas, econômicas e pelos problemas sociais de sua época. Ele proclamava que a arte “não é privilégio de artistas, *connoisseurs* e classes educadas, mas é parte inalienável da herança de todos os homens”⁶.

Ruskin possuía um posicionamento impregnado de romantismo propondo um retorno aos modelos de produção das lojas medievais. Combatia o modo de produção industrial, pois acreditava que o mesmo aniquilava os “valores espirituais do trabalho”. As idéias de Ruskin influenciaram William Morris, artista e teórico inglês.

Morris assim como Ruskin rejeitava o conceito da arte pela arte, defendia a produção baseada no sistema das guildas medievais e acreditava muito

contrariamente a Ruskin, que as inovações técnicas, se bem aproveitadas, poderiam trazer benefícios à humanidade. Como socialista, defendia a arte para todos sendo impossível desvinculá-la da moral, da política ou da religião e acreditava que o estado de decadência da arte estava diretamente ligado à decadência da própria sociedade.

Suas idéias tiveram grande difusão na Inglaterra, a partir dos anos de 1880, por meio do movimento *Arts and Crafts*. Este movimento tinha a premissa de que a arte deve ter um compromisso social, preconizando a valorização do trabalho coletivo e o processo de criação, a predominância do trabalho artesanal e das artes aplicadas e buscava uma relação com a vida utilitária, discordando da filosofia do Impressionismo, movimento contemporâneo, que concebia a arte como uma expressão autônoma.

Nesse contexto 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.

Tal discussão sobre a interferência da arte no meio produtivo industrial atingiu também a esfera educacional, sendo a arte entendida, nesse caso, como o domínio da linguagem do desenho, elemento básico para o desenvolvimento industrial. O entendimento do ensino do desenho nesse contexto se referia 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. Podemos constatar a evidência de tal compreensão com a promulgação, em 1870, do *Industrial Drawing Act*, lei que exigia que o desenho fosse ensinado em todas as escolas primárias e secundárias americanas, por exemplo.

Nesse contexto, podemos também observar a influência das idéias de Semper defensor de uma educação estética geral e popular, considerando impropriedade a separação entre arte e ideal.

A difusão das idéias do arquiteto alemão Gottfried Semper acabaram resultando na inauguração

em Londres, em 1852, do *South Kensington Museum* que mantinha em seu acervo tanto obras-de-arte como itens de arte aplicada. Esta instituição foi modelo para a criação de diversos museus e escolas integrados passando a vigorar por muito tempo como modelo de instituição de ensino de arte em toda a Europa.

Podemos aferir que 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. Nesse contexto os estados imperiais que colonizaram o mundo contribuíram para a aceleração dos processos de troca de influência entre as culturas e a expansão do modelo europeu. 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, mas a sua influência ganha o sistema escolar popular sob a forma de ensino do desenho.

Nas escolas o debate se dará nesse momento entre os que defendiam uma abordagem prática e útil e os que defendiam os valores idealistas e espirituais da arte.

Quanto às artes ditas aplicadas essas foram reduzidas não só devido ao seu caráter manual, ou ao seu tecnicismo e, sobretudo a sua utilidade e suposta fidelidade à encomenda. Tal ensino técnico fora evocado para os que dispunham apenas de um fraco capital cultural.

Tais questões começaram a ser retomadas posteriormente já no início do século XX tendo seu germe nos movimentos do século XIX, pretendiam uma união entre arte e técnica visando a criação de uma escola de arte unificada, unindo ao trabalho utilitário a qualidade estética, integrando o artesanato com as “artes puras”, buscando a formação de profissionais da arte lutando, contra a pedagogia reinante nas academias.

Tais discussões influenciaram as concepções curriculares e deram subsídios para que fosse criada em 1919, por Walter Gropius, a *Bauhaus*. Discussões semelhantes aconteceram também entre os artistas e intelectuais russos, os quais, entusiasmados com

a recém vitoriosa Revolução de 1917, encontraram total apoio do Estado para suas idéias experimentais e inovadoras, acreditando na oportunidade de aliar o avanço social à revolução artística.

Gropius já havia passado por uma experiência anterior na direção da *Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado da Saxônia*. Em tal escola Gropius rejeitou a concepção de uma arte autônoma e orientou-se pedagógica e metodologicamente no sentido da solução de problemas práticos. Divergindo de Ruskin e Morris, Gropius não defendia a oposição entre o artesanato como forma de produção e a mecanização dos processos sendo para ele o artesanato e a indústria momentos sucessivos da história. Gropius enfatizava que:

Arquitetos, escultores, pintores, todos devemos voltar ao artesanato! Não existe uma arte profissional. Não há nenhuma diferença substancial entre o artista e o artesanato. O artista é um artesão de um nível superior. [...] o essencial de todo artista é a base artesanal. Aqui está a primeira fonte da figuração criativa⁷.

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 na orientação da produção estética segundo as necessidades de uma faixa mais ampla da população e não exclusivamente segundo a demanda de uns poucos privilegiados.

Não busquei aqui esgotar a questão, mas apresentar os vieses que a mesma adquiriu ao longo da história ocidental, buscando como se processaram algumas transformações do discurso às práticas.

Como alerta Darras tal fenômeno não ocorre paralelamente às transformações do mundo profissional. Segundo o autor o que chamamos hoje de “educação artística” fez parte das práticas das populações privilegiadas (letrados e aristocratas). A educação artística como conhecemos hoje é não somente hereditária dessas práticas, mas é também depositária do sistema de valores e de organização social defendidos por esses meios privilegiados. Darras afirma que:

A educação artística não é uma invenção tardia da democracia moderna, mas um alargamento de práticas sociais antigas que ainda marcam o seu funcionamento atualmente⁸.

Escavidão, 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. Esse modelo foi fortemente intensificado pela herança cultural ocidental e teve influência marcante no processo de colonização brasileira.

O período da 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 de direito.

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, etc., 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”. Segundo Cunha:

Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social, estando aí a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: os mestiços e os brancos pobres⁹.

Os mestres sempre que podiam faziam seus escravos aprenderem ofícios para pô-los a trabalhar em suas tendas, dispensando-se de pagar salários a obreiros (homens livres). Segundo Cunha o trabalho manual era considerado como da “repartição de negros” causando uma inversão ideológica que consistia em desprezar os ofícios mecânicos, como se houvesse algo de “essencialmente aviltante no trabalho manual”, quando a exploração do escravo é que o era.

Quando libertos, de fato ou de direito, os ex-escravos aceitaram sobreviver nas suas antigas condições materiais, trabalhando o menos possível. O trabalho continuava sendo definido como um castigo, e o ócio, um alvo altamente desejável. Mostrar-se livre era distanciar-se o mais possível do lugar social do escravo. O resultado foi um generalizado preconceito contra o trabalho manual.

Outro fator que corrobora para aumento deste preconceito, até mesmo pelos homens livres, foi a escassez de trabalho e a concorrência desonesta ocasionada pelo emprego de negros, como observou Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*:

No Brasil, a organização dos ofícios segundo moldes do Reino [Portugal/Europa] teve seus efeitos perturbados pelas condições dominantes: preponderância absorvente de trabalho escravo, indústria caseira, capaz de garantir relativa independência dos ricos, entretendo, por outro lado o comércio, e finalmente, escassez de artífices livres na maior parte das vilas e cidade [sic].¹⁰

Por conta desse fator de ordem econômica criou-se um sistema que determinava o baixo ou alto prestígio de um ofício¹¹ ou atividade que exigisse o uso habilidoso das mãos de acordo com a categoria social que a desenvolvia. O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante.

Em ofícios cujo exercício não convinha que fosse confiado a escravos, as corporações de ofícios baixavam normas rigorosas impedindo ou, pelo menos, desincentivando o emprego de escravos como oficiais, procurando “branquear” o ofício, dificultando o acesso

a negros e mulatos assim como mouros e judeus que também eram de características étnicas “inferiores”.

Por exemplo, com esse propósito, o compromisso de 1752, da *Irmandade de São José* (de pedreiros e carpinteiros) do Rio de Janeiro, além de proibir a entrada de escravos, dizia que todo irmão em que se notar raça de mulato, mouro ou judeu, será expulso da Irmandade sem remissão alguma. As mesmas regras, no que diz respeito à raça, eram também aplicadas às esposas dos irmãos por conta da descendência dos filhos dos mesmos, uma vez que os ofícios eram tradicionalmente passados de pai para filho. Com o tempo e o aumento da demanda, o rigor foi diminuindo, sendo a “falta” de características étnicas compensada por esmolas especiais à Irmandade ¹².

Pode-se observar que o papel de tais “esmolas” atendeu duplamente aos interesses do Poder. Notamos esse fato no Ciclo do Ouro Mineiro, principalmente em Diamantina, auge da arte barroca, com a criação de Irmandades Brancas, Negras e Mestiças e a construção de suas respectivas Igrejas

Resolveu-se o problema da falta de mão-de-obra, gerando ainda o aumento das contribuições à Igreja. Tais Irmandades se tornaram excelentes instrumentos de sustentação financeira dos cultos religiosos desonerando o Estado de tal obrigação.

A defesa do “branqueamento” contra o “denegrimento” da atividade, como no caso acima mencionado, era o complemento dialético do aviltamento do trabalho exercido pelos escravos (pelos negros) expressando ideologicamente não apenas a mera discriminação do trabalho manual, mas principalmente a daqueles que o executavam.

Segundo Cunha, foi a rejeição do trabalho “vil”, isto é, reles, ordinário, miserável, insignificante, desprezível, infame, que levou ao preconceito contra o trabalho manual. Se um dado trabalho manual não fosse socialmente definido como “vil”, ele não seria objeto de rejeição.

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. Segundo Jorge Nagle¹³, o

ensino técnico-profissional desde o período colonial até o início do século XX foi organizado. A costura, pontos de meia e todos os outros trabalhos de agulha, de cozinha e, em geral, todas as “prendas domésticas próprias da condição de órfãs”.

Sobre esta questão Celso Suckow da Fonseca¹⁵ aponta que “o ensino necessário à indústria tinha sido, inicialmente, destinado aos silvícolas, depois fora aplicado aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos. Passaria, em breve a atender, também, a outros desgraçados”.

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

Sobre a questão do ensino da arte, Ana Mae¹⁶ alega que o artista, categoria que foi institucionalizada em nossa sociedade a partir da chegada da *Missão Artística Francesa*, não desfrutava a mesma

importância social atribuída ao escritor, ao poeta, sendo essa, outra características herdada do mundo greco-romano.

A sociedade brasileira fora educada, em grande parte, sob a égide jesuítica, que moldando o “espírito nacional” colocou no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as Artes Plásticas se identificavam pela natureza de seus instrumentos.

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 escravos que, vindos da África, foram explorados no Brasil durante três séculos.

A *Companhia de Jesus*, justamente a 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, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, 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.

Mesmo com a perseguição e expulsão dos jesuítas, no Brasil até a vinda de D. João VI a Reforma de Pombal tinha se resumido a uma leve renovação metodológica. Tal reforma educacional se concentrou na exploração dos aspectos educacionais nos quais a ação jesuítica havia sido omissa abrangendo as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica.

A aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Colônia.

A ampliação da agroindústria açucareira, na Bahia e em Pernambuco, já no século XVIII juntamente com a intensificação da atividade extrativa nas Minas Gerais, gerou núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana gerou 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.

Durante o 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 (isto é, “não” proprietários de sua própria força de

trabalho) os trabalhadores diretamente ligados à produção, como os trabalhos denominados de “enxada e foice”, sendo que os trabalhadores assalariados (isto é, proprietários de sua força de trabalho) estavam indiretamente ligados à produção, ocupando 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, do mesmo modo, havia faiscaidores escravos e livres, estes trabalhando mediante salário ou participação no produto.

Essa ambigüidade 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.

Cabe expor as diferentes conotações que tinham os termos ofício e oficiais no período Colonial. Chamavam-se simplesmente oficiais os funcionários da burocracia do Estado. Segundo as *Ordenações Filipinas*, de 1640, eram oficiais da governança, da Justiça ou da Casa Real: juizes, desembargadores, procuradores, escrivães, tabeliães,

tesoureiros, almoxarifes, recebedores, contadores e, até mesmo, os vereadores das câmaras municipais.

Cabe aqui explicitar que um oficial mecânico era aquele matriculado pelas autoridades, matrícula essa que o autorizava a exercer seu ofício, tal autorização era concedida após aprendizagem junto de um mestre e apresentação de um trabalho a uma junta de “delegados do ofício” composta por profissionais de renome. Somente aqueles que possuíssem autorização poderiam alcançar o grau de mestre de ofício e abrir sua “tenda” podendo receber aprendizes.

A importância da regulamentação estava no fato de que grande parte das empreitadas estavam a cargo das Casas Oficiais e da Igreja, sendo imprescindível para contratação tal documento e através dele os recolhimentos fiscais. Claro que existiam aqueles oficiais não matriculados, vivendo na informalidade como ainda hoje existe, porém a estes cabiam a denominação de “oficiais mascates” e eles executavam seus trabalhos de fazenda em fazenda, sem que fossem atingidos pelo controle das autoridades.

Os oficiais mecânicos, também, denominados mestriais, artistas, artífices e artesãos, eram em geral

produtores, isto é, trabalhadores diretamente ligados à atividade produtiva (carpinteiros, pedreiros, ferreiros e outros), embora fossem, também, assim denominados prestadores de certos serviços, como, por exemplo, os barbeiros.

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: enquanto os oficiais estavam a serviço do Estado os oficiais mecânicos constituíam uma classe dominada, política e economicamente.

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 (às vezes 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”.

Quanto às Irmandades essas foram responsáveis transferiram para cá o modelo europeu, vigente em Portugal desde o final dos *Quinhentos*. Conforme apurou Pietro Maria

Bardi¹⁷, tais organizações tinham um caráter corporativo, muito preso ainda aos moldes das guildas medievais no que diz respeito à organização e à aprendizagem. Essas Irmandades eram sociedades de socorro mútuo entre seus membros defendendo os interesses dos mesmos e estavam todas elas sobre o “tutela” de um Santo Padroeiro o que explica a forte ligação com a Igreja e o poder político.

A aprendizagem dos ofícios manufatureiros era realizada, na Colônia, segundo padrões predominantemente assistemáticos, consistindo no desempenho, por ajudantes/aprendizes, das tarefas integrantes do processo técnico de trabalho. Os ajudantes não eram necessariamente aprendizes, mesmo quando menores de idade.

As corporações de ofício representadas pelas Irmandades, ao contrário, programavam a aprendizagem sistemática de todos os ofícios “embandeirados” em Irmandades, estipulando que todos os menores ajudantes deveriam ser, necessariamente, aprendizes, a menos que fossem escravos. Determinavam 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.

Ofícios nos colégios jesuítas

Nas escolas jesuítas, o ensino era eminentemente literário, de base clássica, mesmo no grau superior. Conforme aponta Ana Mae¹⁸, no curso de filosofia, nada havia a investigar, pois os conhecimentos já estariam prontos nas obras dos autores clássicos, gregos e romanos, só havia o que comentar. O currículo do ensino jesuítico era estruturado em quatro cursos delineados no *Ratio Studiorum*, do Padre Geral Claudio Aquaviva publicado em 1599. Segundo, Ana Mae:

... no Brasil, o que mais se propagou foi o curso de letras humanas, dividido em três classes: gramática, retórica e humanidades que correspondiam ao Trivium, isto é, ao currículo das artes literárias ou letras da Paidéia (gramática, retórica e dialética) ficando o Quadrivium ou currículo de Ciências quase inexplorado¹⁹.

O modelo implantado pelos jesuítas perdurou na educação brasileira desde a época do descobrimento até 1759, quando foram expulsos do Brasil por razões político-administrativas. Ana Mae aponta que:

...expulsá-los não significou, portanto, expurgar o país de suas idéias, que continuaram a germinar em virtude da ausência de idéias novas que substituíssem aquelas veiculadas pela ação missionária e colonizadora dos jesuítas no Brasil²⁰.

Acrescentando ainda que talvez por motivo da “polivalência e amplitude de ação” educativa tenha sido uma das razões para a permanência das “raízes jesuíticas”, visto que tal fenômeno não mais se repetiria em tamanha proporção na História da Educação Brasileira²¹.

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 daqueles, nas tarefas domésticas (cozinheiros, dispenseiros, roupeiros, porteiros), nas tarefas religiosas (sacristãos) e

nos ofícios mecânicos (alfaiates, sapateiros, pedreiros, ferreiros, enfermeiros etc.).

Essa hierarquização condiz com o já colocado anteriormente a respeito da “filosofia” jesuítica em relação ao trabalho manual. Tal filosofia segundo Nascimento²² classifica os saberes em artes liberais, filosofia e teologia. As artes liberais eram aquelas inerentes ao “homem livre”, distintas dos ofícios mecânicos, idéia essa associada aos princípios humanistas do Renascimento.

Cabe ressaltar como aponta Nascimento que as artes liberais eram de competência da sociedade laica e o exercício de contemplação cabia aos clérigos, e que em virtude desse entendimento as artes liberais como a pintura e a escultura poderiam conviver com a subordinação das artes mecânicas estando em consonância com as idéias de Tomás de Aquino principal referência teológica dos jesuítas.

Segundo Serafim Leite²³ nos colégios e nas residências da Europa, os jesuítas contratavam trabalhadores externos para o desempenho dos ofícios mecânicos, tendo apenas um irmão coadjutor para dirigi-los.

No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos 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.

Segundo apurado por Nascimento²⁴, cada redução possuía oficinas de música, dança, pintura, escultura e demais ofícios, as quais estavam situadas junto à Igreja próxima à casa dos padres e do colégio, repleta de instrumentos e materiais de trabalho, contendo, principalmente, estampas religiosas que serviam de modelos.

Quanto ao processo de aprendizagem o mesmo se assimilava 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 aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção. Segundo aponta Cunha²⁵ os colégios e residências dos jesuítas foram, talvez, os primeiros núcleos de artesanato urbano.

O sucesso obtido no ensino dos índios tornou-os muito disputados pelos senhores de engenho, comerciantes e burocratas, a ponto de os jesuítas conseguirem um decreto do rei, em 1727, proibindo “tirar” das aldeias indígenas aqueles que desenvolvessem algum ofício mecânico com qualidade²⁶.

A carpintaria parece ter sido a principal atividade dos irmãos-oficiais. Essas carpintarias, sobretudo nas cidades maiores, produziam os grandes madeiramentos das igrejas e colégios, a obra de talha dos altares e dos artefatos comuns de utilidade imediata ou até industrial, lavravam mobiliário artístico e marcenaria fina, consolos (de igreja e de salão), retábulos, tocheiros, bufetes, aparadores, contadores, cadeiras, arcas e arcazes com bronzes e embutidos de madeiras coloridas, casco de tartaruga e marfins, mesas com gavetas tauxiadas e secretárias, papeleiras²⁷.

A ferraria era uma oficina sempre presente nos colégios assim como nos engenhos e fazendas dos jesuítas, embora fossem raros os irmãos que praticassem esse ofício.

Os pedreiros eram tão necessários quanto os carpinteiros para as obras de construção. Os pintores de tetos, quadros, altares e bandeiras eram oficiais muito valorizados não só por serem raros os existentes na Colônia como, também, por ser dispendiosa a importação daqueles objetos, além do que certo tipo de pintura tinha de ser feita forçosamente no local.

As olarias existiam em praticamente todos os colégios, fabricando tijolos, ladrilhos, telhas e louça variada. Segundo Leite²⁸ não foram muitos os irmãos que exerceram esse ofício, com a exceção de Amaro Lopes, mestre oleiro na Bahia que formou todo um grupo de oficiais.

Apesar de terem sido poucos os irmãos habilitados na fiação e na tecelagem, foram esses os ofícios que mais se difundiram entre os índios das aldeias. Na Aldeia do Embu, em São Paulo, a produção de tecidos era tanta que se exportava para o Rio de Janeiro e para a Bahia, somando a habilidade dos índios para o ofício com a abundância do algodão lá cultivado²⁹.

Foi intensa a atividade dos jesuítas no ensino de ofícios nas reduções guaranis, algumas delas situadas

no atual Estado do Rio Grande do Sul. A produção foi organizada de forma autárquica, desenvolvendo-se a tecelagem, a construção de edifícios, embarcações, ferramentas, instrumentos musicais, sinos, relógios, armas de fogo, pólvora, cerâmica, corantes e remédios. O ensino dos diversos ofícios era generalizado, encaminhando-se as crianças para as oficinas conforme as inclinações manifestas.

Segundo Cunha³⁰ não é descabida a suposição de que esse mecanismo de escravização dos índios, a maioria possuidora de algum ofício, substituiu, ao menos em parte, o longo e incerto processo de aprendizagem de escravos crioulos e de homens livres nos centros urbanos do Brasil.

Quando à suposição de que os jesuítas consideravam a arte desnecessária no currículo escolar, Nascimento³¹ aponta que tal afirmação corresponde ao currículo “bacharelesco”, que via a arte, unicamente, como um penduricalho curricular e que para a elite a arte era considerada um deleite e o acesso às diferentes modalidades de arte era um sinal de distinção e de erudição exclusiva aos dirigentes e aristocratas.

Quanto aos pobres e escravos, índios ou negros, a arte correspondia muito bem aos interesses catequéticos sendo que a intervenção educacional sobre os mesmos confunde-se com interesse econômico da metrópole. Durante o processo de colonização, utilizou-se de um sistema de ensino pautado no “ver e executar”, aplicando um regime de sanções e recompensas, gerando a confecção de objetos tal qual o modelo, cujo resultado significava a efetivação do processo de conversão.

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, confeitores e vários outros ofícios afugentavam os homens livres, empenhados em marcar sua distinção da condição de escravo.

Segundo Cunha³² quando um empreendimento manufatureiro de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, exigiam um contingente de artífices não disponíveis, o Estado coagia homens livres a se transformarem em operários, aqueles que social e politicamente não tinham condições de se opor.

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 hierarquia e a disciplina.

O mais importante dos estabelecimentos deste porte foi o *Asilo de Meninos Desvalidos* criado na cidade do Rio de Janeiro, em 1875. Os “meninos desvalidos” tinham idade entre 06 e 12 anos, encontrados na mendicância e eram 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 escrava. Com a abolição da escravatura, a transformação dos escravos 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 influenciadas pelos interesses econômicos da época.

No século XIX começaram a ser organizadas sociedades civis destinadas a ministrar o ensino de artes e ofícios, visando o 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 correcional, 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. 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 as classes menos favorecidas para o trabalho e engrandecimento da nação.

Em seu discurso proferido na *Sociedade Propagadora Bellas-Artes* no momento da abertura das aulas de desenho às classes femininas em 1882, Rui Barbosa argumenta o fato de o Brasil ser um país agrícola e aponta que a única coisa que nos falta é uma educação que nos habilite a não pagarmos ao estrangeiro pela mão de obra artística. Levantando também a questão da exportação de matérias-primas e da importação de bens de consumo manufaturados e que “criar indústria é organizar a educação e a solução do problema, conseqüentemente, é esta: criar educação industrial”³³.

Para Rui Barbosa³⁴ a “educação industrial representa um dos auxiliares mais eficazes de nivelamento crescente das distinções de classes [...] destruindo as inferioridades artificiais”. O autor ainda completa que o “ensino de um ofício pela arte cria a independência e a dignidade das classes operárias,

espalha a suavidade do conforto e da elegância nas nossas casas” característica que considera de grande importância, afirmando ainda que a arte é a mais poderosa propagadora da paz.

Rui Barbosa no mesmo discurso refere-se ao progresso obtido pelas nações que investiram nas artes aplicadas, como elemento essencial a todos os produtos da “indústria humana”, e que o desleixo do ensino do desenho foi a causa do “vexame” inglês em *A Grande Exposição de Londres* ocorrida em 1851, sendo que só foi possível solucionar este problema com “reforma radical do ensino de desenho em todas as escolas”³⁵.

Segundo Nascimento³⁶ a tal exposição “foi um marco cronológico e sócio-cultural desencadeador de mutações no discurso que embasava o modelo educativo derivado do academicismo francês” e seus desdobramentos discursivos e educacionais está imbricado com a criação do *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*.

Cabe ressaltar que Rui Barbosa foi o autor dos pareceres sobre a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* e também sobre a *Reforma do Ensino*

Primário, apresentados respectivamente em 1892 e 1893. O autor afirma em tal discurso que:

*... nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, firmando, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto*³⁷.

Porém, cabe ressaltar que tal discurso trata-se de uma transposição do legado jesuíta, agora referendado por iniciativas romantizadas como o Movimento Arts and Crafts e sob égide estética do *Art Nouveau*.

No *Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes* de 1900, apresentado por Mucio Scoevola Lopes Texeira, o autor faz menção ao grande intuito da Sociedade Propagadora de Bellas-Artes em ter fundado e mantido com maior empenho a aula de desenho para ambos os sexos.

Se os nossos industriais estivessem compenetrados da importância desta disciplina [desenho] em todos os ramos de trabalho, outro seria o resultado nesta Exposição, como nas anteriores, pois mesmo nos produtos mais dignos de nota observa-se a falta de uma coisa [o desenho] que é indispensável, tanto na arte como na indústria, e que daria cunho próprio ao trabalhador nacional.³⁸

Academia Imperial de Belas-Artes e o ensino de artífices.

A *Academia Imperial das Belas-Artes* teve a sua origem na fundação da *Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios*, mandada estabelecer, em 1816, por D. João VI no Rio de Janeiro sendo contratados na França uma corte de artistas eminentes, que historicamente ficou conhecida por *Missão Artística Francesa*.

Entretanto até a vinda da Missão só havia no Rio de Janeiro, no que diz respeito ao ensino de

arte, “uma aula de desenho e figura”, criada por carta régia de 20 de novembro de 1800. Essas aulas foram ministradas durante vinte e seis anos pelo artista Manuel Dias de Oliveira, alcunhado de “Brasiliense” ou de “o Romano”³⁹.

A *Escola Real* recebe a designação de *Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura*, no mês de outubro de 1820, e a de *Academia das Artes*, em novembro do mesmo ano. Entretanto, em 05 de novembro de 1826 é que a instituição foi inaugurada com o título de *Academia Imperial das Belas-Artes*. As respectivas aulas tiveram começo no ano seguinte, sendo dadas no edifício projetado por Grandjean de Montigny e construído na travessa do Sacramento.

O primeiro regulamento da Academia fora escrito em 1831. De 1840 a 1850 freqüentaram as aulas 687 alunos, sendo 573 matriculados e 114 amadores, ou alunos livres.

Embora criada em 1820, foi somente a partir de 1855, com a reforma dos seus estatutos, que a Academia de Belas-Artes passou a ter cursos

efetivamente estruturados. Havia cinco seções de estudos, subdivididas em cadeiras da seguinte maneira:

SEÇÕES	CADEIRAS
arquitetura	desenho geométrico, desenho de ornatos; arquitetura civil
escultura	escultura de ornatos e estatuária
gravura de medalhas e pedras preciosas	***
pintura	desenho figurativo, paisagem, flores e animais; pintura histórica
ciências acessórias	matemáticas aplicadas; anatomia e fisiologia das paixões; história das artes, estética e arqueologia

As cadeiras de desenho geométrico, desenho de ornatos, escultura de ornatos e matemáticas aplicadas visavam, além de servir direta ou indiretamente ao desenvolvimento das artes, “auxiliar os progressos da indústria nacional”,

A admissão às aulas da *Academia de Belas-Artes* dependia de o candidato saber ler, escrever e contar as quatro espécies de números inteiros, o que

era verificado por uma comissão de dois examinadores. Sendo aprovado, o aluno poderia se matricular em desenho de ornatos, escultura de ornatos, anatomia e fisiologia das paixões ou matemáticas aplicadas.

Os alunos da academia eram divididos em dois grupos: os *artistas*, que se dedicavam às belas-artes, e os “artífices”, que professavam as “artes mecânicas”, tal divisão era inspirada no projeto de Lebreton para a *Escola Gratuita de Desenho*⁴⁰.

A classificação dos alunos nessas duas categorias implicava um especial controle pedagógico e disciplinar dos artífices. Sua admissão dependeria da apresentação de um mestre formado pela academia. Os provenientes de fora do Rio de Janeiro deveriam ser apresentados pela Câmara Municipal ou autoridade equivalente do lugar de onde vieram, juntando ao seu requerimento certidão de batismo.

Terminados os estudos acadêmicos em matemáticas e desenho geométrico, e os das cadeiras relativas à sua especialidade, todos os alunos deveriam se submeter a exame prático de sua arte ou ofício, perante uma junta de mestres. Esta seria composta de

“mestres práticos de ofícios de reconhecida perícia”, nomeada pelo corpo de professores da academia. Haveria tantas juntas quantos fossem as artes e ofícios ensinados. Sendo aprovado no exame prático, o aluno recebia o diploma de mestre na sua especialidade.

A exigência de exames de admissão, a cobrança de pagamento de taxa de matrícula e o funcionamento dos cursos apenas no período diurno eram fatores que dificultavam a frequência aos cursos de muitos artífices. Por isso, os estatutos foram novamente alterados, tornando livre e gratuita a matrícula e instalando-se um curso noturno. Segundo o diretor da academia, essas alterações teriam efeitos altamente salutares:

O ensino industrial, que se acha confiado a hábeis professores, trará, dentro de alguns anos, um novo cunho aos artefatos da indústria nacional; esses engrimanços sem idéias nessas fachadas que não reveste pensamento algum, desaparecerão de nossas casas; o canteiro saberá achar na pedra a doçura da cera e suas obras produzirão à luz

*tropical aquelas harmonias que caracterizam os monumentos da Grécia; não se repetirão mais tantas monstruosidades que diariamente vemos reproduzir-se (com raras exceções) nas obras de talha que adornam nossos templos, e nas que entram na confecção dos móveis que se fabricam nesta cidade; o carpinteiro aprenderá a fazer com gosto as suas obras, e os nossos lavrantes farão recordar na ourivesaria os tempos da colônia, porque vejo que se começa a sentir a necessidade do conhecimento do desenho para apreciação das formas, pelo afã com que vão afluindo alunos à Academia para este curso especial. Assim educados os industriais, será reconhecida a eterna verdade que proclama que a arte é só dos artistas. A época gloriosa dessa Academia se aproxima, pois que do operário condenado surgirá o artista de talento.*⁴¹

Numa primeira aproximação, pode parecer que o ensino da *Academia de Belas-Artes* fosse idêntico ao do *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*, de que tratarei mais adiante. Nos dois se ensinava desenho, escultura, gravura, estatuária. Há, entretanto, diferenças importantes. A academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o Liceu era a “escola do povo”.

Felix Ferreira⁴² expressou essa diferença com grande clareza: “a Academia de Belas-Artes é a escola da aristocracia do talento; o Liceu de Artes e Ofícios é a útil oficina das inteligências modestas”.

Entretanto, é fácil verificar que a seleção cultural para o ingresso na Academia de Belas-Artes era bem diferente do adotado nas faculdades de medicina, de direito e nas escolas militares. Para ingresso na academia, apenas as “primeiras letras”; nas outras escolas, exames preparatórios que mostrassem a posse de um capital cultural/escolar de longa e difícil obtenção.

Parece que a facilidade relativa de ingresso aos estudos de belas-artes residia no fato de eles não garantirem privilégios ocupacionais aos seus possuidores, na burocracia do Estado, nem de exercício

de atividades profissionais controladas por grupos corporativos, como era o caso típico da medicina.

As tantas e reiteradas reclamações dos diretores a respeito das dificuldades do ensino para os artífices sugerem que a academia fora se especializando mesmo na formação dos artistas, da “aristocracia do talento”, deixando a cargo de outras instituições a formação das “inteligências modestas”, isto é, dos artífices. Poucas foram as instituições promotoras do ensino de ofícios que não se prendiam à formação de artífices orientados para a manufatura, senão para o artesanato mesmo.

Cabe ressaltar que a *Missão Artística Francesa*, ao qual foi atribuída a organização da *Academia de Belas Artes*, contribuiu muito para reafirmação do preconceito ao trabalho artesanal, criando um preconceito estético como afirma Ana Mae⁴³, pois todos os membros da missão eram de orientação neoclássica e nossos artistas, todos de origem popular e mestiços, frutos de uma aprendizagem não sistematizada eram vistos como ingênuos e inferiores e o novo modelo foi praticamente baixado como que por “decreto”.

Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro.

Como dito anteriormente, a partir de meados do século XIX, com o aumento da produção manufatureira, começaram a serem organizadas sociedades civis destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios. Os recursos dessas sociedades provinham, primeiramente, das quotas pagas pelos sócios ou de doações de benfeitores. Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes.

O entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal permitia a essas sociedades se beneficiarem de dotações governamentais, as quais assumiam importante papel na manutenção das escolas de ofícios. A participação do Estado se dava de forma indireta. Houve, também, sociedades que tinham nos próprios artífices seus sócios. As mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram e mantiveram Liceus de Artes e Ofícios.

Em 1857 foi organizada, no Rio de Janeiro, a *Sociedade Propagadora de Belas-Artes*, por iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt, ex-aluno e professor da cadeira de arquitetura da Academia de Belas-Artes. O principal objetivo dessa sociedade de direito civil era o de fundar e conservar o *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro*, proporcionando a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo de “belas-artes” e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias.

Álvaro Paes de Barros⁴⁴ alinhou os “grandes mecenas” que criaram condições para o funcionamento do Liceu. Entre eles estão o Imperador e a Princesa Isabel, vários barões (inclusive o Barão de Mauá que instalou e manteve a iluminação a gás no primeiro prédio do Liceu), condes e viscondes, comendadores e doutores, coronéis e almirantes, numerosos conselheiros. Os mecenas contribuíram também para manter o Liceu por meio de campanhas na imprensa. Ainda segundo Paes de Barros, a *Gazeta de Notícias* e o *Jornal do Comércio* estavam sempre abertos à divulgação do Liceu.

Mas é provável que parcela substancial dos recursos do Liceu resultasse de subsídios do governo,

conseguidos pelos sócios diretamente (quando eram, também, altos funcionários) ou indiretamente, por meio de discursos na assembléia, campanhas na imprensa e solicitações pessoais. Nesse sentido, Barros menciona os discursos no Parlamento de Rui Barbosa e Joaquim Nabuco; os artigos do conselheiro Leonardo Araújo no *Jornal do Comércio*; a cessão do prédio da antiga Tipografia Nacional para o funcionamento do Liceu, por Gaspar da Silveira, ministro da Fazenda.

A importância dos subsídios governamentais pode ser percebida no fechamento das aulas do Liceu, de 1864 a 1867, porque lhes foram negadas as verbas prometidas. As aulas só reabriram quando o Liceu passou a contar de novo com subsídios orçamentários. Mesmo assim, os recursos eram insuficientes: quando instalou um curso de desenho para “as moças e damas”, em 1880, foi necessário fazer uma campanha na imprensa para pedir auxílios financeiros a toda população.

Assim, parece que o *Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro* era um projeto educativo não completamente assumido pelo Estado. Entretanto, isso não impediu que outros benfeitores, provavelmente

pertencentes à sua própria burocracia, doassem recursos ao Liceu, não recursos financeiros, mas a sua própria força de trabalho. Era o caso dos professores, todos eles lecionando gratuitamente. Doação importante, a ponto de levar um ministro de Estado a afirmar que “na dedicação patriótica desses beneméritos, pois todos servem gratuitamente, repousa a vida e o futuro deste útil estabelecimento”. Seu regimento dizia o principal objetivo:

O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro instituído pela Sociedade Propagadora de Belas-Artes, tem por missão especial, além de disseminar pelo povo, como educação, o conhecimento do belo, propagar e desenvolver, pelas classes operárias, a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes, ofícios e indústrias⁴⁵

Os cursos do Liceu eram, em princípio, abertos, apenas vedados aos escravos. Dizia o regimento: “O ensino será gratuito, não só para os sócios e seus filhos, mas para todo e qualquer indivíduo, livre ou liberto, que não tiver contra si alguma circunstância que torne inconveniente a sua admissão, ou o constitua impossível ao estabelecimento”. Para facilitar o acesso, além de gratuitas, as aulas deveriam ser dadas à noite, à exceção das que fossem incompatíveis com o uso da luz artificial⁴⁶. Havia dois tipos de alunos: os efetivos, que seguiam um curso completo, e os amadores, que seguiam apenas parte do ensino regular.

As matérias que constituíam o ensino do Liceu estavam divididas em dois grupos, o de ciências aplicadas e o de artes.

As matérias de ciências aplicadas eram as seguintes: aritmética, álgebra (até equações do 2º grau), geometria plana e no espaço, descritiva, estereotomia, física aplicada, química aplicada e mecânica aplicada.

As matérias de artes eram: desenho de figura (corpo humano), desenho geométrico (inclusive as três ordens clássicas), desenho de ornatos, de flores e de

animais, desenho de máquinas, desenho de arquitetura civil e regras de construção, desenho de arquitetura naval e regras de construção, escultura de ornatos e arte cerâmica, estatuária, gravura talho-doce, água-forte, xilogravura e pintura.

Segundo Ferreira⁴⁷ “os alunos aprendiam as “Belas -Artes” não “para o exercício da arte propriamente dita”, mas para o aperfeiçoamento dos ofícios e das indústrias fabris”.

É possível que os alunos se matriculassem em uma das matérias do grupo das artes e em uma ou mais das ciências aplicadas. O Liceu teria, então, tantos cursos profissionais quantas fossem as matérias do grupo das artes. A coincidência de muitas das matérias de artes, em termos de nomenclatura, pelo menos, com as ensinadas na Academia de Belas-Artes não deixou de ser objeto de disputas. Segundo Paes de Barros⁴⁸ houve quem considerasse o Liceu um arremedo da Academia. Mas não seria descabido pensar que esta, com seus alunos artífices, fosse um arremedo do Liceu. De qualquer modo, a delimitação entre a atividade do Liceu e a da Academia não era totalmente clara.

O ensino das artes, no Liceu, deveria ser complementado em oficinas especiais, “dirigidas por mestres competentes, nas quais os alunos aplicarão a teoria ou preceitos que tiverem aprendido nas aulas, ao fabrico dos seus artefatos”. Entretanto, a insuficiência de recursos retardou bastante a abertura de oficinas.

Até o fim do Império, o Liceu dispunha, além das salas de aula, apenas de um gabinete de física, um laboratório de química mineral e outro de química orgânica. Foi só em 1889 que o Visconde de Ouro Preto, conselheiro do Império e ministro de gabinete, conseguiu reunir os recursos necessários à criação das primeiras oficinas.

O advento do regime republicano foi benéfico para o Liceu, os novos dirigentes do Estado criaram mecanismos jurídicos e fiscais que ampliaram as isenções e facilitaram as doações à sociedade mantenedora.

Assim, mesmo tendo suas instalações destruídas por um incêndio, em 1893, o Liceu pôde se recuperar, ampliar o número de alunos e oferecer cursos mais ligados à produção fabril, em particular no setor das artes gráficas, cujas oficinas foram inauguradas em 1911.

Para compreender o caso de São Paulo.

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam a generalização desse tipo de ensino para os trabalhadores livres, sob condições de imprimir neles a motivação para o trabalho; evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política que estavam sendo contestadas na Europa; propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados.

Nas primeiras décadas do período republicano três processos sociais e econômicos combinaram-se para mudar a estrutura social, notadamente no Estado de São Paulo, com fortes repercussões para a educação, até mesmo para a educação profissional: a imigração estrangeira, a urbanização e a industrialização.

Decorrentes desses processos e reagindo sobre ele, os movimentos sociais e sindicais urbanos abriram uma nova fase na história do país.

No período que vai de 1887 a 1930 entraram no país 3,8 milhões de estrangeiros, o que fez do Brasil um dos principais receptores de imigrantes, ao lado dos Estados Unidos, da Argentina e do Canadá. A maioria dos imigrantes veio para o Estado de São Paulo, em razão não só das facilidades concedidas pelo governo como também, atraída pela maior oferta de trabalho propiciada pela expansão da cafeicultura, especialmente quando já não se podia contar com os escravos. Dentre os imigrantes, os italianos foram o grupo mais numeroso (36% do total), seguidos pelos portugueses (29%).

Além de residência da burguesia latifundiária e comercial, a cidade de São Paulo era o elo entre a produção agrícola e o porto de Santos, onde se dava o embarque do café para o exterior, além de centro de distribuição dos produtos importados.

Todas as cidades cresceram, mas o salto mais espetacular se deu na capital do Estado de São Paulo. A razão principal desse salto se encontra no afluxo de imigrantes espontâneos e de outros que trataram de sair das atividades agrícolas. A cidade oferecia um campo aberto ao artesanato, ao comércio de rua, as fabriquetas de fundo de quintal, aos construtores autodenominados “mestres italianos”, aos profissionais liberais, e como opção mais precária, era possível empregar-se nas fábricas nascentes ou no serviço doméstico⁴⁹.

De uma população de cerca de 65 mil habitantes, em 1890, a capital paulista passou a ter 240 mil em 1900. Naquele ano, ela era a quinta cidade do país, em número de habitantes, abaixo do Rio de Janeiro, de Salvador, de Recife e de Belém. Em 1900, passou ao segundo lugar, somente menor do que a capital do país, que tinha cerca de 700 mil habitantes.

O crescimento industrial no Estado de São Paulo resultou de dois fatores principais: a acumulação de capital na cafeicultura e a imigração estrangeira.

Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao promover a imigração e os empregos urbanos vinculados ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados. Por último, lembremos que as máquinas industriais eram importadas e a exportação de café fornecia os recursos em moeda estrangeira para pagá-las. Além disso, houve cafeicultores que se tornaram investidores em atividades industriais e nos serviços públicos.

Já os imigrantes contribuíram para a industrialização enquanto empresários e, principalmente, operários, além dos técnicos especializados. Em 1893, 70% dos trabalhadores nas fábricas paulistanas eram estrangeiros.

Em 1920, o Estado de São Paulo passou à condição de maior produtor industrial do país, com 31% do valor da produção nacional.

A fabricação de tecidos era atividade industrial-manufatureira mais importante, seguida dos produtos alimentícios, das bebidas e do vestuário. Foi somente nos anos 20 que houve investimentos, fortemente incentivados pelo governo, na produção de aço e de cimento. Durante a Primeira Guerra Mundial, a interrupção do suprimento de produtos importados favoreceu a transformação de oficinas de reparação em fábricas de máquinas e equipamentos até então importados, processo que não foi revertido depois de findo o conflito.

A instituição do regime republicano veio favorecer as regiões economicamente fortalecidas, como era o caso do Estado de São Paulo, cuja receita provinha em grande parte dos impostos sobre a exportação. O crescimento das exportações aumentava os recursos do governo estadual, o que possibilitava a tomada de medidas que, embora visassem favorecer a cafeicultura, acabavam por beneficiar, também, o desenvolvimento industrial.

Foi esse o caso da subvenção da imigração e da construção de estradas de ferro. A importância destas para a indústria não deve ser subestimada. As primeiras fábricas paulistas foram beneficiadas pela disponibilidade de força de trabalho utilizada na construção das estradas de ferro, constituída de brasileiros, de ex-trabalhadores agrícolas estrangeiros, de técnicos e contramestres contratados na Europa. A instalação de usinas geradoras de energia elétrica foi outro importante fator que favoreceu o crescimento da indústria paulista.

Warren Dean ⁵⁰ diz que “o comércio do café não gerou apenas a procura da produção industrial: custeou também grande parte das despesas gerais, econômicas e sociais, necessárias para tornar proveitosa a manufatura nacional”.

Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

Em 1873, foi fundada na capital paulista a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, com 131

sócios inscritos. Os membros de sua primeira diretoria eram pertencentes, ao mesmo tempo, à burocracia do Estado e ao Parlamento, conforme o padrão seguido pela sociedade carioca. Eram eles: conselheiro Carlos Leôncio da Silva Carvalho (senador e, mais tarde, ministro do Império, realizando importantes modificações no ensino secundário e superior), senador Souza Queiroz, conselheiro Martin Francisco, desembargador Bernardo Caixão, conselheiro Pires da Matta, Dr. Rodrigo Silva, capitão Joaquim Roberto de Azevedo Marques.

O objetivo da sociedade era, primeiramente, a difusão do ensino primário numa época em que ele era ainda bastante restrito.

O fato de não ter sido criado pelo Estado era motivo de orgulho: “A Propagadora é a obra do povo, pelo povo e para o povo”. Segundo Cunha⁵¹ não era o mesmo povo que instalava a sociedade, o que ministrava as aulas, o que as recebia e o que delas se beneficiava direta ou indiretamente. Confundidos todos, via-se a “iniciativa popular” como força propulsora da igualdade, da civilização e do progresso.

A primeira atividade concreta da sociedade foi a instalação das aulas do ensino primário que começaram a funcionar já em 1874. Elas eram noturnas, gratuitas e a sociedade distribuía aos alunos livros, penas, papel e tinta. As disciplinas, lecionadas inicialmente, para cerca de cem alunos, eram as seguintes: primeiras letras, caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática portuguesa.

Em 1882, a sociedade instalou uma nova escola noturna, o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o objetivo de “ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias”. O ensino primário seria, a partir dessa data, não só mantido como ampliado.

Prometia-se a criação de novos cursos de comércio e agricultura, bem como, aulas adicionais de português, francês, inglês, geografia, cosmografia, história universal, história da pátria, história da arte e da indústria, estética, higiene, anatomia, psicologia, direito natural e constitucional, economia política. O curso do Liceu paulista, como o do Rio de Janeiro, tinha seu currículo dividido em matérias de ciências aplicadas e de artes.

As matérias das ciências aplicadas eram as seguintes: aritmética, álgebra, geometria descritiva, zoologia, física e suas aplicações, geologia e suas aplicações, química, botânica e agrimensura.

As matérias do grupo de artes compreendiam: desenho linear, desenho de figura, desenho geométrico, desenho de ornatos, desenho de flores, desenho de paisagem, desenho de máquinas, desenho de arquitetura, caligrafia, gravura, escultura de ornatos e de artes, pintura, estatuária, música, modelação e fotografia.

No início do seu funcionamento, o Liceu não dispunha de oficinas para aulas práticas. Até o início do século XX, estas eram dadas no Instituto dos Educandos Artífices, mantido e dirigido pelo governo provincial.

Nos primeiros anos, a sociedade se mantinha com os recursos de seus sócios e as doações, em trabalho, dos professores. Essas doações parece não terem sido irrelevantes, pelo que se depreende dos elogios de Ricardo Severo, ao falar dos professores do Liceu:

Estas folhas de serviço, honrosas pela sua perseverança e maior utilidade, são o mais eloqüente

*testemunho da quantidade e qualidade da colaboração individual prestada ao Liceu por nacionais e estrangeiros, devotados à sua missão da instrução popular como convictos missionários dum verdadeiro apostolado. Missão de ordem moral e meramente humanitária, porquanto alguns lecionaram de graça, e para outros não era a remuneração de cem mil réis em média por quarenta horas mensais de ensino noturno, que porventura constituiu o motivo e a razão de tão abnegada perseverança em cargo de tão míngua provento*⁵²

O fato de a República ter sido proclamada com amplo apoio dos cafeicultores paulistas, para quem o centralismo imperial travava o livre curso de seus interesses, propiciou ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo condições para um desenvolvimento inigualado por nenhum de seus congêneres em outras cidades brasileiras. Enquanto os demais Liceus permaneciam oferecendo basicamente instrução primária e aulas

de desenho, o de São Paulo acompanhou de perto o crescimento e a diversificação da produção industrial-manufatureira que aí se processava.

Com efeito, havia uma estreita conexão entre os sócios da Sociedade Propagadora da Instrução Popular, mantenedora do Liceu, e os membros do grande capital cafeeiro, evidência de que convergiam os interesses da agricultura de exportação e da formação da força de trabalho industrial e manufatureira.

O minucioso levantamento do “status” dos fundadores do Liceu, realizado por Moraes⁵³, mostrou que eles não pertenciam, exclusivamente, às diferentes categorias de intelectuais (jornalistas, professores, advogados, engenheiros, médicos) nem às de “homens de negócio”, notadamente os representantes das diferentes frações do capital cafeeiro, freqüentemente pertenciam a mais de uma dessas categorias.

Muitos dos fundadores e dirigentes do Liceu desempenharam papéis políticos e partidários, vindo a exercer funções públicas. Entre eles estavam os principais acionistas das companhias de capital predominantemente nacional, as empresas de serviços

públicos (água e esgotos, eletricidade, telefone), bancos, companhias comerciais voltadas para a importação e empresas industriais. Além disso, vários membros da sociedade mantenedora e dirigentes do Liceu faziam parte de entidades de classe, a exemplo das Sociedades de Agricultura (Nacional e Paulista) e Associação Comercial.

A despeito dos conflitos entre os diversos projetos educacionais de membros das elites paulistas, houve uma excepcional articulação entre as atividades do ensino superior para engenheiros e do ensino profissional para operários, resultante da presença dos mesmos professores e até mesmo de diretores na Escola Politécnica e no Liceu de Artes e Ofícios. A identidade do pessoal dirigente e do quadro ideológico que orientava ambas as instituições não se repetiu em nenhum estado, tampouco no Distrito Federal.

O intento de criar uma escola para a formação de engenheiros construtores de estradas de ferro era, em São Paulo, bastante antigo. Com esse objetivo, foi criada por lei da Assembléia Provincial Legislativa, em

1835, um Gabinete Topográfico que, depois de catorze anos de atribulada existência, acabou por ser extinto. Esse fato, aliado ao insucesso de tentativas posteriores de criar na província uma escola de engenharia, era atribuído ao centralismo do regime imperial, de que se valia o corpo docente da Escola Politécnica do Rio de Janeiro para manter seu monopólio sobre um ensino de importância crescente.

Para a classe dirigente paulista, a importância do ensino de engenharia decorria da própria expansão da cafeicultura no Estado. Estabelecendo a ligação entre o porto de Santos e a região produtora, primeiro, e propiciando a incorporação de áreas distantes à produção de café, depois, as estradas de ferro constituíram elemento-chave da economia cafeeira no período 1870-1890. Derrubado o centralismo imperial pela República federativa, a Escola Politécnica de São Paulo pôde, finalmente, ser inaugurada em 1894, com a festiva presença do presidente do Estado, de secretários do Governo, de cônsules de países europeus, de professores da Faculdade de Direito e de uma delegação do Liceu de Artes e Ofícios.

Previa-se a formação de quatro especialidades de engenheiros (civis, arquitetos, industriais, agrônomos) em cursos de cinco anos de duração; e de condutores do trabalho, em duas especialidades (mecânicos e maquinistas), em cursos de dois anos. A ideologia dos fundadores constituía um misto de industrialismo, positivismo, federalismo e liberalismo.

Em um ponto, pelo menos, a ideologia dos fundadores da Escola Politécnica de São Paulo era tributária do pensamento longamente desenvolvido pelos intelectuais do Império a respeito da função disciplinadora do ensino profissional. No Império, assim como na República, essa função era destinada aos operários.

Além da sintonia ideológica, havia uma articulação institucional e técnica entre ambos os estabelecimentos de ensino. O resultado foi a complementaridade da força de trabalho formada em cada instituição. Com efeito, o Liceu surgiu como um complemento dos cursos de engenharia civil e arquitetura da Escola Politécnica. A ligação entre os dois estabelecimentos ocorreu, sobretudo, pelo corpo

docente comum. Se os engenheiros e arquitetos eram qualificados no projeto das edificações, os mestres e operários formados no Liceu estavam capacitados a executá-los.

Nessa articulação, desempenhou papel destacado o engenheiro-arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo, também professor da Escola Politécnica, desde sua instalação, onde ocupou o cargo de vice-diretor (1900 a 1917) e diretor (1917 a 1928), em substituição a Paula Souza. Nomeado diretor do Liceu em 1895, Ramos de Azevedo ocupou esse cargo durante trinta anos. Portanto, durante duas décadas e meia, ele foi dirigente de ambas as instituições.

O sucesso do Liceu foi tamanho porque ele já nasceu inserido na teia de negócios do mercado imobiliário, principalmente no escritório de Ramos de Azevedo, para o qual as oficinas do estabelecimento executaram inúmeros projetos mediante encomendas⁵⁴ tornando mais evidente a vocação do Liceu para atuar tanto no campo do ensino técnico-profissional quanto artístico, sendo o mesmo durante vários anos responsável não apenas pela formação dos artesãos,

mas também pela formação de vários artistas paulistas como Hugo Adami e Mário Zanini. Segundo Chiarelli:

... o caso do Liceu de Artes e Ofícios pode demonstrar muito bem o tipo de atitude que a burguesia paulista possuía em relação às questões de cultura e arte. Dentro de um Estado sem vontade política real para levar adiante projetos de educação artística para a população, aquele segmento tomava a dianteira do problema e tentava resolver de alguma maneira a questão⁵⁵.

O arranco do processo de transformação do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo deu-se em 1896, dois anos após a inauguração da Escola Politécnica, quando doações significativas foram feitas pelo governo do Estado, na forma de subsídios financeiros e bens imóveis.

A Assembléia Legislativa (então denominada Congresso Legislativo) concedeu-lhe verba anual permanente, além de terreno e recursos para a construção

de novo edifício. A instituição beneficiou-se, também, de recursos provenientes de loterias eventuais.

Em 1910, a empresa *Light and Power* tornou gratuito o fornecimento de energia elétrica para as oficinas e passou a cobrar o preço mínimo para o consumo de luz.

Em terreno doado pelo governo do estado foi construído um amplo edifício para o Liceu (ocupado em 1900) com planta do próprio Ramos de Azevedo. Esse prédio permitiu a ampliação do número de alunos e a instalação de diversas oficinas, e abrigou, também, o Ginásio do Estado e a Pinacoteca Estadual. Os cronistas do Liceu dão conta do empenho de seus dirigentes na contratação de mestres de ofício provenientes do estrangeiro, caso mostrassem especial qualificação e/ou gosto apurado.

Em 1905 o Liceu compreendia:

06 classes para o ensino de primeiras letras, língua portuguesa, aritmética e noções de álgebra, de geometria e de contabilidade;

05 classes para o ensino de desenho com aplicações às artes e às indústrias;

01 classe para o ensino de modelagem em barro, gesso etc.;

03 classes para a instrução profissional, abrangendo: o corte e a sambladura de madeiras para aplicação na carpintaria, na marcenaria e na ebanisteria; a talha de ornamentação em relevo sobre madeiras, a união e o curvamento do ferro para aplicação na caldeiraria, na forjaria e na serralheria.

Em 1910, foi montada uma oficina-escola de engenharia sanitária, sendo para isso contratado um técnico norte-americano que permaneceu por dois anos no Liceu.

O ingresso de alunos nas atividades especificamente escolares se dava no início de cada semestre, mas, nas oficinas, as vagas eram preenchidas em qualquer época do ano. O aluno era admitido na oficina como aprendiz, passando a receber as noções gerais sobre o ofício escolhido, no próprio trabalho. O aprendiz era colocado ao lado de um operário adulto a quem começava por auxiliar, terminando por se tornar um “operário efetivo” como ele. Começava a receber um pequeno salário, desde o início, o qual ia aumentando até alcançar o valor do salário de um operário comum.

As oficinas foram montadas como verdadeiros estabelecimentos industriais, com sua contabilidade organizada à sua imagem. Procuravam-se produzir mercadorias vendáveis, assim como aceitar encomendas remuneradas, mas a intenção ia além da produção no nível da qualidade e do gosto vigentes no mercado: procurava-se elevá-los pelo efeito paradigmático de seus produtos.

Assim, as oficinas do Liceu estavam organizadas como empresas líderes, de caráter privado, que atuavam no mercado.

Paralelamente à aprendizagem nas oficinas, os alunos recebiam no período noturno um curso de desenho geométrico e ornamental, culminando, no curso de aperfeiçoamento, com um programa especial de belas-artes. Mas a valorização da metodologia de ensino de ofícios do Liceu não foi compartilhada por todos.

Segundo a avaliação de João Luderitz,⁵⁶ existia ali um regime de aprendizagem espontânea: o aluno entra pequeno, analfabeto quase sempre; vai para uma oficina, percorrendo, em vários anos, as diversas especializações de um grupo de ofícios correlatos e

feita, após cinco ou seis anos, sua prática na profissão, aprendeu também a ler e escrever e desenhar, um pouco: sai um homem feito.

Tal avaliação revelou a rejeição ao conceito de oficina-escola e ao regime de “aprendizagem espontânea”, a despeito do reconhecimento da qualidade da formação prática dos aprendizes em ofícios específicos.

Dos Liceus de Artes e Ofícios, salvou-se o de São Paulo, tornando-o um gênero único no país. Com a adoção da intensa industrialização de suas oficinas, que de escolares, de início, na acepção lata do termo, passaram a ser depois, exclusivamente de interesse fabril, mantendo apenas o ensino primário noturno para os aprendizes.

A reforma empreendida por Ricardo Severo em 1934 dedicava especial atenção aos aspectos disciplinares, de modo que os alunos obedecessem aos preceitos de asseio, higiene e compostura moral. Pontualidade e operosidade eram tão valorizados quanto eram condenadas a conversa durante o trabalho e a danificação de máquinas, de materiais e de utensílios confiados aos aprendizes.

Independentemente da idade, os alunos eram proibidos de beber e fumar no estabelecimento, assim como distribuir ou ler jornais, livros e outros textos durante o período de trabalho, nem mesmo discutir questões sociais, religiosas ou políticas.

Rui Barbosa, o ensino do desenho e dos trabalhos manuais: relações e desdobramentos na educação paulista.

Considero de grande importância para o entendimento do contexto retomar as idéias de Rui Barbosa no período compreendido entre o final do século XIX, quando foi apresentado o primeiro parecer sobre o assunto, até seus desdobramentos nas primeiras décadas do século XX. Nesse percurso vou buscar estabelecer relações existentes entre o ensino do desenho e o ensino de trabalhos manuais na educação brasileira e principalmente paulista do período.

Rui Barbosa foi um intelectual com grande participação no cenário político brasileiro do final do século XIX e início do século XX. Voltou-se para as principais questões de sua época entre elas a Campanha Abolicionista e a fundação da República, foi um grande entusiasta em relação ao ensino do Desenho, destacando a necessidade de se preparar as classes menos favorecidas para o trabalho e para o engrandecimento da nação.

Convidado a executar um parecer sobre instrução pública, Rui Barbosa, tinha a intenção apresentar um único parecer, mas acabou dividindo o trabalho em duas partes. O 1º parecer apresentado em 13/04/1882, sobre o Ensino Secundário e Superior, traz entre as principais questões apresentadas a liberdade da pesquisa científica sem interferência do Estado e da Igreja; defesa do pleno acesso da mulher ao ensino médio; o ensino da ginástica na formação de uma nação laboriosa e produtiva com o sentido de que a educação higiênica do corpo deve acompanhar o desenvolvimento do espírito; o ensino da ciência e da arte, aplicada pelo desenho, com vistas ao desenvolvimento econômico do país.

Nesse parecer estava explícita a idéia fundamental que orientou os seus trabalhos sobre a educação como forma de emancipação econômica do Brasil.

Além do entusiasmo com que defende a questão do ensino do desenho, frisava a necessidade do fazer, do especular e do criar, contrapondo-se à tradição educacional jesuítica eminentemente retórica e literária, Rui Barbosa no “Relatório do Ministro do Império” afirma que a instrução de palavras e formas convencionais havia banido a verdadeira instrução e reivindicava:

...a instrução pelas realidades, pelos fatos. A inteligência, subordinada desde a primeira idade, à reprodução mais ou menos maquinal de idéias alheias, à afirmação habitual de afirmações não verificadas, à repetição de textos, perde gradual e irreparavelmente as suas propriedades de percepção exata, de apreciação original, de criação independente, de invenção na arte, de investigação na ciência, de iniciação na indústria, de tipo prático na vida, de autonomia no caráter, de consciência pessoal, de vigor cívico?⁵⁷

Sobre o ensino do desenho ele também aponta questões relativas às vicissitudes pedagógicas de antigos modelos frisando a importância do fazer, do treino e da experiência, afirmando em seu discurso O Desenho e a Arte Industrial⁵⁸ que:

Não se inaugure o desenho no currículo escolar sob o funesto espírito pedagógico de que é presa a instrução nacional entre nós. Somos um povo de sofistas e retóricos, nutridos de palavras, vítima do seu mentido prestígio, e não reparamos em que essa perversão, origem de todas as calamidades, é obra da nossa educação na escola, na família, no colégio, nas faculdades. [...] O desenho não é o produto da fantasia ociosa, mas o estudado fruto da observação acumulada. Sem observação, sem experiência, não há desenho⁵⁹.

O segundo parecer e projeto foi apresentado cinco meses depois em 12/09/1882 denominado “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições

Complementares da Instrução Pública”. Voltando-se para realidade brasileira Rui Barbosa apresenta um estudo de mais de 365 obras em diversos idiomas, comentando sobre diversos assuntos pertinentes à educação, enfatiza entre eles, a importância fundamental da ginástica, da música e canto, do desenho e das ciências no programa escolar. Pregando também a reforma dos mestres e condenando os métodos de ensino usados no período, destaca o ensino através de processos intuitivos⁶⁰.

No que tange à hoje não foram superadas, imbuídas de questões liberais pregavam não só o desenvolvimento econômico da nação, mas também da “raça” alinhando tal pensamento às correntes positivistas e eugênicas que tomaram grande parte das discussões da educação do início do século XX.

Dentre as questões econômicas salienta que a solução para o problema do desenvolvimento do país, configurado como uma nação agrícola exportadora de matérias-primas e importadora de bens manufaturados e industriais, deveria investir em se tornar também uma nação industrial argumentando que tal investimento nos habilitaria:

... a não pagarmos ao estrangeiro o tributo enorme da mão-de-obra, e sobretudo, da mão-de-obra artística. Raro é o produto utilizável, seja de mero luxo, seja de uso comum, em que o gosto, a arte, a beleza não constitua o elemento incomparavelmente preponderante do valor. Ora, como nós não produzimos senão matéria bruta, o preço da nossa exportação ficará sempre imensamente aquém da importação da arte, a que nos obrigam as necessidades da “vida civilizada”. [...]. Na adiantada civilização dos nossos tempos, a indústria é inseparável da agricultura⁶¹.

Completando que:

Criar a indústria é organizar a sua educação. Favorecer a indústria é preparar a inteligência, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a produção similar dos outros Estados. Cultivada assim, ela

encontra em si própria o segredo de vencer: dispensa os obséquios do sistema protetor; descultivada como se acha, os privilégios desse regime, impondo ao consumo nacional uma indústria sem arte, requintam o odioso da tirania Bscal com a influência desastrosa dos hábitos de grosseria que inoculam no espírito popular⁶².

Afirmando ainda que tal educação traria não só o desenvolvimento econômico mas também o social uma vez que:

... a educação industrial representa um dos auxiliares mais eficazes no nivelamento crescente das distinções de classes entre os homens, não deprimindo as superioridades reais, mas destruindo as inferioridades artificiais, que alongam dessa eminência as camadas laboriosas do povo, isto é, elevando a um plano cada vez mais alto a ação e o pensamento do operário⁶³.

Podemos também observar a confluência com os ideais do positivismo de Augusto Comte, onde o desenho era visto como um meio eficaz de desenvolver a mente para o pensamento científico. Estando ele em consonância também com teóricos liberais como Spencer e Walter Smith no que diz respeito ao fato de considerarem o ensino do desenho um importante instrumento auxiliar na preparação de mão-de-obra para a produção industrial. Sobre essa questão Rui Barbosa diz que:

*... [o desenho], essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas; o desenho professado às crianças e aos adultos, desde o kindergarten até à universidade, como base obrigatória na educação de todas as camadas sociais*⁶⁴.

No discurso *O Desenho e a Arte Industrial*, Rui Barbosa defende não só a idéia de que a base da industrialização está no aprendizado do desenho técnico,

mas também a importância de se educar a mulher e o papel do ensino do desenho em sua educação.

Dentre as questões defendidas está intrinsecamente marcado o papel das artes aplicadas e do ensino do desenho. Tais idéias afinavam-se com um conjunto de idéias reformadoras da sociedade.

São de grande valia tais falas uma vez que as mesmas influenciaram tendências e tiveram desdobramentos no cenário educacional da época. Dentre elas uma das questões importantes é a do grande valor atribuído às artes aplicadas, sendo possível observar em alguns momentos de sua fala as influências de contemporâneos como Ruskin e Morris assim como a forte presença liberalista.

Sobre a questão das artes aplicadas e as belas artes Rui Barbosa afirma que:

Certo não serei eu quem conteste o princípio da unidade superior da arte. Entre a arte aliada à cultura industrial e as Belas-Artes, não há distinção substancial, não há divisória insuperável,

não há heterogeneidade. Nem a Grécia, nem Roma, nem a Renascença conheceram essa demarcação.

A indústria, nos nossos dias, utiliza, nas suas mais finas criações, o gênio e a habilidade artística no mais elevado grau. Entre esses dois domínios, que se discriminam simplesmente por uma gradação de matizes, há uma dependência indissolúvel: não é possível aparelhar o artista para as artes industriais, “sem aproximá-lo, até certo ponto, da vereda que conduz à grande arte”. Na essência, pois, as belas artes e as artes industriais são duas naturezas homogêneas e homorgânicas. Todavia, não se lhes confundem os papéis. Uma olha a efeitos superiores: é o fim de si mesma; paira independente nas regiões do ideal. A outra tende a esparzir o belo nos hábitos mais freqüentes da existência humana. Uma não se entrega, senão a uma família necessariamente mais ou menos limitada de espíritos distintos; a outra não se

recusa a ninguém. Uma repele a convencionalidade; imita livremente, nas suas concepções, as formas na natureza⁶⁵.

Em outro momento em relação ao ensino da arte Rui Barbosa aponta que:

Nem o fim da educação contemporânea pela arte é promover individualidades extraordinárias, mas educar esteticamente a massa geral das populações, formando, a um tempo, o consumidor e o produtor, determinando simultaneamente a oferta e a procura nas indústrias do gosto. A faculdade de sentir, admirar e gozar o belo existe virtualmente em todas as almas; é, em todos nós, apenas questão de cultivo⁶⁶.

Ele ressalta que grandes talentos na história da arte cometeram “o crime do seu emprego em propósitos vãos ou vis; e, antes dos nossos dias, quanto mais elevada a arte, tanto mais certo o seu uso

exclusivo na decoração do orgulho” não sendo essa um privilégio destinado apenas aos abastados de fortuna, pois a considerava que a mesma teria de “trazer os talentos e os atrativos da arte ao alcance dos humildes e dos pobres”, alegando que “a magnificência das passadas eras caiu pelo exclusivismo e pela soberba, a nossa [arte aplicada] pela sua universalidade e pela sua humildade se perpetuará”.

Rui Barbosa aproveita para criticar não só a falta de investimento na educação popular, mas também na formação de professores e levanta a questão da hierarquização dos saberes e da hegemonia das academias de belas artes nessa modalidade de ensino apontando que:

O dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. [...] Semear o desenho imperativamente nas escolas primárias, abrir-lhe escolas especiais, fundar para

os operários aulas noturnas desse gênero, assegurar-lhe vasto espaço no programa das escolas normais, reconhecer ao seu professorado a dignidade, que lhe pertence, no mais alto grau da escala docente, par a par com o magistério da ciência e das letras, reunir toda essa organização num corpo coeso, fecundo, harmônico, mediante a instituição de uma escola superior de arte aplicada, que nada tem, nem até hoje teve em parte nenhuma, nem jamais poderá ter, com academias de Belas-Artes, - eis o roteiro dessa conquista, a que estão ligados os destinos da pátria. Não é uma aspiração do futuro; é uma exigência da atualidade mais atual, mais perfeitamente realizável, mais urgentemente instante. Só o não compreenderão os incapazes de perceber a importância suprema da educação popular⁶⁷.

Nesse sentido Rui Barbosa aponta a importância de iniciativas como as do *Liceu*, instituição que apesar de apoiada por membros da burocracia estatal não era uma iniciativa governamental e confere o pioneirismo da instituição no que diz respeito às iniciativas no âmbito da educação feminina. Evidenciando tal pioneirismo Rui Barbosa diz:

*Resta, portanto, à iniciativa individual acordar o país. [...] Apóie-se com firmeza no chão popular. Apele com tenacidade para as classes produtoras. [...] Deste modo chegareis a consumir vitoriosamente o vosso compromisso; e, quando o país realizar a obra da emancipação contra a ignorância, a pior de todas as servidões, caberá ao Liceu de Artes e Ofícios a glória incomparável de ter assentado a pedra angular de um monumento mais forte do que os séculos*⁶⁸.

Porém tais idéias demoram ainda um certo tempo para efetivamente entrar em vigor no que diz respeito a políticas públicas de educação

popular. As primeiras iniciativas foram organizadas e regulamentadas pelo Governo Estadual de São Paulo como projeto educacional voltado para o ensino profissionalizante com ênfase no aprendizado das artes aplicadas à indústria na primeira década do século XX. Mas tais questões em São Paulo não se restringiram ao ensino profissional, repercutindo e se desdobrando até os grupos escolares.

Sobre este assunto, Ana Mae Barbosa⁶⁹ lembra a importância das contribuições liberais e positivistas para o ensino do desenho e aponta a influência de André Rebouças, juntamente com Rui Barbosa, para a divulgação do trabalho desenvolvido por Walter Smith. A pesquisadora também faz referência à grande influência das Exposições Internacionais e aos resultados ali apresentados.

É possível observar tais influências sobre essa modalidade de ensino nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo* durante o período de 1909 a 1922. Assumindo o ensino do Desenho nestes documentos a forma de fomentador do gosto pelo trabalho às crianças nos cursos primários. A partir dos relatórios

apresentados à Secretaria de Instrução Pública essa proposta liberal também era empregada no ensino de trabalhos manual.

No que se refere à formação para o trabalho, difundidas pelas idéias liberais, tal educação visava não só o bom gosto, mas também inculcar o gosto pelo trabalho às crianças nos cursos primários buscando a disciplinarização dos futuros trabalhadores e trabalhadoras da Nação.

Cabe acrescentar, que nesse contexto, as tais escolhas se deram principalmente por conta do crescente interesse político-econômico dos democratas liberais que perduram por toda primeira República, e tiveram grande repercussão em São Paulo devido ao forte impulso industrial proporcionado pelo grande acúmulo de capital proveniente das exportações de café⁷⁰.

Sob a influência positivista tais atividades eram recomendadas como forma de desenvolver a disciplina, a destreza e as habilidades manuais. Essa ideologia foi também um grande fator que pretendia concorrer para a divulgação do ensino do desenho, principalmente o geométrico, para a formação do operário racional, disciplinado e asseado.

É possível observar as influências de tais idéias, liberais e positivistas, na fala de Aprígio Gonzaga⁷¹ no seu trabalho O Slojd Paulista. Aprígio aponta aquilo que se considerava como ineficiente a esses propósitos no ensino dos trabalhos manuais, dizendo que:

... salvo o Jardim da Infância, em nossas escolas não ha trabalho manual. Figura nos programmas um esboço ainda dúbio de dobraduras, alinhavos e recortes de papel, que, pensamos, melhor estariam no Jardim da Infância [...] a missão da escola é preparar para a vida. Assim, ao lado das noções theoreticas, que o alumno desenvolverá depois nas profissões intellectuaes a que o arraste a vocação, deverá elle adquirir alli as bases praticas, que mais tarde ampliará na officina que lhe for a fonte de subsistência⁷².

Nesse contexto os trabalhos manuais assumem característica reformadora tanto do ponto de vista moral como econômico, pois “por ele, afasta-

se o homem da mesa dos orçamentos e da vulgaridade, elevando-se ao lugar de força viva da nação”⁷³, mas não era somente a consideração moral que se tinha em vista com a implantação de tais “métodos”, as questões econômicas permeavam tais preocupações em vistas de se construir uma sociedade “industrial” avassaladora e predominante. Dai a grande importância que assumiu os trabalhos de divulgação e dos pareceres e relatórios apresentados.

Nos *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo* são freqüentes as referências aos estudos de Pestalozzi e aos princípios da educação ativa.⁷⁴

Aprígio preconizava que o trabalho manual na sala de aula tinha como “conseqüências imediatas”:

- 1 Desperta o gosto por todo o trabalho em geral;
- 2 Infunde respeito pelo trabalho, qualquer que seja ele;
- 3 Desperta a independência e a confiança;
- 4 Habitua à ordem, à exatidão, à correção e à paciência;
- 5 Inspira atenção, interesse e perseverança;
- 6 Aperfeiçoa a vista, o senso estético e dá habilidade manual;

- 7 Desenvolve a força física;
- 8 Desperta os nobres sentimentos de sociabilidade, pureza moral, e, conseqüentemente, facilita a aproximação do homem ao seu Criador⁷⁵.

O método *Slodj* devidamente modificando de acordo com a realidade nacional tinha caráter reformador servindo de base à prosperidade como “o único arrimo forte para a elevação física e moral da nossa raça”. A tal papel reformador acrescenta-se o fato de tal ensino ser aplicado pelo mestre que ensina a moral e a leitura e não por mestres de ofícios. Tal preconceito sobre os mestres de ofício persistiram ao longo da história do ensino voltado para o trabalho, pois acreditava-se que os mesmos não estavam moralmente habilitados para ensinar, incorrendo sobre inúmeros vícios.⁷⁶

Tal empreendimento visava o estabelecimento do ensino do trabalho manual, seja ele configurado ou não como *slojd* nas escolas, desde o jardim da infância até a “escola isolada”, aos grupos escolares, as escolas normais de qualquer grau, difundindo o

desenvolvimento da habilidade manual a elevada acuidade, a “subtileza de espírito” e o desenvolvimento físico, concorrendo para a “pujança intelectual do indivíduo”. Acrescentando ainda que “pelo amor ao trabalho” muitos abandonariam “falsos preconceitos e sonhos, e vejam a realidade da vida [sic.], povoando as escolas profissionais, o que dará logar ao aparecimento das indústrias”.

Acreditava-se que as Escolas Profissionais fossem o fecho de tal sistema de ensino e sendo, nas palavras de Aprígio Gonzaga, “a forma mais bella do altruísmo educativo” demonstrando “a elevação do Governo, que se interessa pelos grandes problemas sociais” sob o slogan de “educar pelo trabalho para o trabalho mesmo”.

No que se refere ao ensino da disciplina Trabalhos Manuais é possível observar através da fala de do inspetor escolar Antonio Morato de Carvalho no relatório apresentado no *Anuarios do Ensino do Estado de São Paulo de 1910 / 1911*:

Se bem que este ensino deve ser limitado de modo que não prejudique o ensino de outras

disciplinas. [...] se o trabalho manual nas expressões de Biernan é um dos pontos que une escola e vida prática, porque motivo desprezar-se a oportunidade que oferece este versifico, para se curtir no mínimo o gosto pelos trabalhos manuais a que ele talvez um dia tenha de recorrer na luta pela vida?

A causa do abandono destes exercícios, [...] por faltar-lhe à paciência [professores] e algumas vezes também a prática e pressa para a execução de tais serviços, preferem despezá-los completamente [...] Vejo que ainda não temos números suficientes de professores que bem conheçam as armas a que se deve este fim obedecer, não vejo inconveniente em que se contrate e hábeis profissionais para tal fim ou então que se permitissem aos nossos professores que praticarem nas aulas manuais na Escola Normal até que devidamente habilitados pudessem chamar a seu cargo o ensino desses trabalhos a grupos escolares [...] teríamos então o

*trabalho manual moderado pelo normal estabelecido de modo útil as crianças que sejam pobres ou ricas, aquelas levaram da escola para o lar, os surgimentos necessários para o início de uma profissão que talvez algum dia tenha de adotar conforme as exigências de uma posição precária.*⁷⁷

Ainda no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* do mesmo ano o inspetor escolar João F. Pinto e Silva aponta que:

*Concluído estas considerações de princípios básicos para fluir trabalhos mais complexos e desenvolvidos e para o aluno compreender a necessidade palpante de serem as aulas de desenho, música, ginástica e trabalhos manuais, desempenhadas por profissionais contratados para tais fins, como se fazia antigamente*⁷⁸.

A partir de tais relatos podemos constatar que para tanto o governo necessitava de mão de obra qualificada para ministrar essa modalidade de ensino. O primeiro investimento se deu nas escolas normais e educandários⁷⁹. Mas segundo relatórios apresentados, a falta de condições físicas dificultou o intento conferindo tal caráter às Escolas Profissionais Masculina e Feminina. Estas tornaram-se grandes formadoras de docentes habilitados para aplicação de tais disciplinas, seja o ensino do desenho ou de trabalhos manuais nos grupos escolares, como também no ensino das habilidades técnicas nas escolas profissionais que se espalharam pelo interior paulista.

Notas

- ¹ DARRAS, Bernard. "De l'education artistique à l'education culturelle". In: *Contributions The World Conference on Art Education*. Lisbon: UNESCO, 06 -09 MARS-2006. Cd-room. Trad. BARRETO, Carolina Marielli.
- ² Do ponto de vista etimológico *tékne* é definida tanto como habilidade no ofício manual, quanto para coisas do espírito. Podendo ser também atribuído como sinônimo os termos latinos *ars* e *artis* cuja correspondência em grego é *areté* que significa "aptidão e virtude". Cf. CUNHA, Newton. *Dicionário SESC: A linguagem da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 39.
- ³ OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. 2ª. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17.
- ⁴ DARRAS, Bernard. *Op. cit.*
- ⁵ *Id. Ibid., Loc. cit.*
- ⁶ HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 41.
- ⁷ GROPIUS *apud*. OSINSKI, Dulce. *Op. cit.*, p. 76.
- ⁸ DARRAS, Bernard. *Op. cit.*
- ⁹ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 16.
- ¹⁰ HOLANDA, Sérgio B. *apud*. BARDI, Pietro Maria. *Mestres, artífices, oficiais e aprendizes no Brasil*. Raízes Gráficas, 1981, p. 24.
- ¹¹ Devemos considerar o termo ofício aqui como sinônimo de ofícios mecânicos sendo que o mesmo abarca uma série de ocupações das mais diversas. Entre os mesmos se encontravam trabalhadores que desenvolviam seus ofícios em artefatos de fibra, de metal, de madeira, de couro, de barro, rendas e congêneres, fiação e tecelagem, alimentos, mistos e diversos. Cf. BARDI, Pietro Maria. *Op. cit.*, p. 18-24.
- ¹² CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 17-18.
- ¹³ NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 212.
- ¹⁴ MANOEL, Ivan Aparecido. *Igreja e educação feminina (1859-1919): Uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996, p. 74-75.
- ¹⁵ FONSECA, Celso S. *apud*. CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 24.
- ¹⁶ BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo* 1978, p. 21-22.
- ¹⁷ BARDI, Pietro Maria. *Op. cit.*, p. 24.
- ¹⁸ BARBOSA, Ana Mae. *Op. cit.*, 1978, p. 22.
- ¹⁹ *Id. Ibid., Loc. cit.*
- ²⁰ *Id. Ibid., Loc. cit.*
- ²¹ *Id. Ibid.*, p. 21-22.
- ²² NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Op. cit.*, p. 25-26.
- ²³ LEITE, Serafim. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil*. Lisboa: Brotéia, 1953.
- ²⁴ NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Mudanças nos nomes da Arte na Educação: que infância? que ensino? quem é o bem sujeito da gente?*, Tese de Doutorado, ECA/USP, 2005, p 44.
- ²⁵ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 32-35.
- ²⁶ *Id. Ibid., Loc. cit.*

- ²⁷ LEITE, Serafim. *Op. cit.*, p. 45.
- ²⁸ *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ²⁹ *Id. Ibid.*, p. 72-73.
- ³⁰ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 34.
- ³¹ NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Op. cit.*, p. 53.
- ³² DEAN apud. CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 34.
- ³³ BARBOSA, Rui. "O Desenho e a Arte Industrial". In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. V. 9. Rio de Janeiro: 1948, p. 246.
- ³⁴ *Id. Ibid.*, p. 249.
- ³⁵ *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ³⁶ NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Op. cit.*, p. 74 e 76.
- ³⁷ BARBOSA, Rui. *Op. cit.*, p. 246.
- ³⁸ TEIXEIRA, Mucio Scoevola Lopes. *Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes*. Rio de Janeiro: Nacional, 1901, p. 11.
- ³⁹ LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales de. *O Rio de Janeiro Imperial*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000, p. 432.
- ⁴⁰ *Cf.* NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Op. cit.* Não entrarei aqui no mérito do projeto que fora elaborado ao molde da Escola de Artes e Ofícios de Paris.
- ⁴¹ *Cf.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 120.
- ⁴² FERREIRA, Felix. *apud. Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ⁴³ BARBOSA, Ana Mae. *Op. cit.*, 1978, p. 18.
- ⁴⁴ BARROS, Álvaro Paes. *apud. CUNHA, Luiz A. Op. cit.*, 2000a, p. 123.
- ⁴⁵ *Apud.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 122.
- ⁴⁶ *Cf. Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ⁴⁷ FERREIRA, Felix. *apud.* NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Op. cit.*, p. 79.
- ⁴⁸ BARROS, Álvaro Paes. *apud.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 125.
- ⁴⁹ FAUSTO, Boris. *apud.* CUNHA, Luiz A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b, p. 03-09.
- ⁵⁰ DEAN, Warren. *apud.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 03.
- ⁵¹ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 130.
- ⁵² SEVERO, Ricardo. *apud.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 133.
- ⁵³ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 120.
- ⁵⁴ MORAES *apud.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 120.
- ⁵⁵ CHIARELLI, T. *Um Jeca nos Vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 48-49.
- ⁵⁶ João Luderitz foi diretor do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, criado em 1921 no âmbito do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Cf.* CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000b, p. 120-129.
- ⁵⁷ 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, p. III.
- ⁵⁸ *Id. Ibid.*, p. 01-30. Discurso proferido em 23 de novembro de 1882 na abertura às moças às aulas de desenho no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- ⁵⁹ *Id. Ibid.*, p. 21
- ⁶⁰ Cabe ressaltar que em 1886, Rui Barbosa publicou a tradução e adaptação da obra didática Lições de Coisas de Norman A. Calkins.
- ⁶¹ BARBOSA, Rui. *Op. cit.*, p. 19.
- ⁶² *Id. Ibid.*, p. 20.
- ⁶³ *Id. Ibid.*, p. XXXV.
- ⁶⁴ *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*

- ⁶⁵ *Id. Ibid.*, p. 11
- ⁶⁶ *Id. Ibid.*, p. XXXIV.
- ⁶⁷ *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ⁶⁸ *Id. Ibid.*, p. 28.
- ⁶⁹ BARBOSA, Ana Mae. *Op. cit.*, 1978, p. 43-55.
- ⁷⁰ CUNHA, Luiz A. *Op. cit.*, 2000a, p. 115.
- ⁷¹ Aprígio Gonzaga, professor normalista, foi um dos entusiastas e precursores da educação profissional em São Paulo, responsável pela Escola Profissional Masculina de São Paulo nos anos iniciais de sua inauguração.
- ⁷² GONZAGA, Aprígio. *Slojd Paulista*. São Paulo: 1916, p. 09.
- ⁷³ *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*
- ⁷⁴ Sobre a influência da escola ativa nas escolas profissionais consultar o trabalho de Corinto da Fonseca, Escola ativa e os trabalhos manuais, relato da pesquisa do mesmo junto ao ensino profissionalizante na cidade do Rio de Janeiro, publicado em 1929.
- ⁷⁵ Cf. GONZAGA, Aprígio. *Op. cit.* p. 10.
- ⁷⁶ Cf. DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.
- ⁷⁷ Anuários do Ensino do Estado de São Paulo de 1910 / 1911, p. 137.
- ⁷⁸ *Id. Ibid.*, p. 46.
- ⁷⁹ Sobre essa questão ler o trabalho de Carmen Silvy Vidigal Moraes, denominado *A Socialização da Força de Trabalho: Instrução Popular e Qualificação Profissional no Estado de São Paulo - 1873 a 1934*, tese de doutoramento defendida em 1990 na FE/USP.



A Escola Profissional
FEMININA
de São Paulo.

Uma nova
PROPOSTA?

Para o entendimento do processo de profissionalização feminina se faz necessário discutir algumas relações sociais que se constituíram ao longo da história brasileira no que diz respeito a inserção da mulher nesse sistema, por meio dos processos político-econômicos que se desenvolveram desde o início da colonização brasileira.

A organização da sociedade escravocrata brasileira se deu associada as dificuldades de comunicação e fiscalização da Metrópole sobre as funções desempenhadas pela burocracia real. Tal fato facilitou a arbitrariedade e o desmande por parte daqueles favorecidos pelo rei que desfrutavam de uma posição vantajosa tanto na estrutura social quanto no poder local.

A partir do início do século XIX, o poderio econômico dos chefes de parentela já estava consolidado, sendo a estrutura de dominação da sociedade brasileira a do tipo patrimonial-patriarcal. Característica essa que vinha se formando desde os princípios da colonização, criando circunstâncias nas quais se estabeleceu um processo de estratificação em “castas”. Segundo Saffiotti:

O sistema de castas não apresentou, no Brasil, um fundamento apenas econômico, mas também pecuniário, o que tornava negociável a liberdade. Portanto, mesmo que só do ponto de vista do status formal, a sociedade de castas brasileira permitia, ao contrário da sociedade de castas típica, a ascensão social individual¹.

O fundamento pecuniário da escravidão e a miscigenação eram fortes fatores de perturbação da ordem social, mesmo que de maneira meramente formal. A camada dominante resguardava seu domínio, impedindo casamentos “inter-raciais”, mas não impedindo a miscigenação.

O casamento era um instrumento de ordem econômica e política² e tal fato tem total influência nos papéis que as mulheres, brancas e negras, ricas e pobres, desempenhariam na sociedade brasileira do período.

Nesse contexto o papel representado pela mulher negra tinha um caráter corrosivo. A condição de escravo significava, para o negro, ser instrumento

de trabalho sem direitos de nenhuma espécie, sendo socialmente uma coisa. Todavia, o processo de “coisificação” do negro foi complexo devido ao fato de que alguns brancos valorizaram, com maior ou menor intensidade, as diferentes funções dos escravos no processo produtivo, dispendendo 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. Porém a mais séria inconsistência aparece em relação aos papéis a que estavam sujeitas as mulheres negras.

Cabia à escrava, além de uma função no sistema produtivo de bens e serviços, um papel sexual como instrumento de prazer sexual de seu senhor ou mesmo indiretamente numa exploração econômica típica, sendo alugada a outros brancos por seu senhor. O fruto desta relação assumiu a forma de um foco dinâmico de tensões sociais e culturais. A exploração econômica da escrava se dava não só como trabalhadora, mas também como reprodutora de força de trabalho através de sua “cria”³.

Assim, a escravidão satisfazia não apenas às exigências do sistema produtivo, mas ainda às aquelas impostas pela forma de colonização adotada. As negras se destinavam à satisfação das necessidades sexuais do senhor enquanto às brancas cabiam as funções de esposa e mãe dos filhos legítimos.

Nesse sentido a própria organização familiar do branco supunha a não organização de uma família escrava ou pobre, podemos dizer que a castidade da imensa maioria das mulheres da camada senhorial foi possível graças à prostituição de outras mulheres⁴. Como a mancebia não afetava, pelo menos aparentemente, a família legalmente constituída pela camada dominante, ela era plenamente aceita⁵.

Trago a questão da negra para refletir sobre o trabalho da mulher na sociedade brasileira. Ora, estas 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 “científicos”, racionalizado, institucionalizado e principalmente remunerado.

Nesse sentido partimos para análise da situação da mulher branca das camadas abastadas e para a partir dela entender como se deram essa transposição de modelos as camadas menos favorecidas.

À mulher branca cabia o papel de mãe da prole legítima⁶. Estas se casavam jovens e as moças eram então educadas num ambiente rigorosamente patriarcal, escapando do domínio do pai para cair no domínio do marido. As mulheres da classe dominante pouco saíam à rua, deixando a casa para ir à igreja e somente acompanhadas.

Devido à maneira pela qual se organizou no Brasil a família patriarcal, o casamento representava praticamente a única carreira às mulheres e nesse empreendimento, a mulher branca da casa-grande desempenhava, conforme a maioria dos relatos e estudos, importante papel no comando e supervisão das atividades desenvolvidas no âmbito doméstico.

É importante ressaltar que tais atividades não diziam respeito somente a direção do trabalho da escravaria na cozinha e na limpeza, mas também na fiação, na tecelagem, na costura, supervisionando a

confecção de rendas e o bordado, a feitura da comida dos escravos, 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 a imagem de indolência e a passividade atribuída a elas⁷.

Existiram casos em que as viúvas ou esposas de homens incapazes ou incapacitados tomaram a direção dos negócios da família com sucesso tomando para si o lugar na chefia da família. Assim como há indícios de que parcela ponderável de mulheres da camada dominante levasse vida ociosa.

O mais correto é não incorrer em generalizações. Ao que tudo indica elas coexistiam e constituíam ambos papéis 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, seja a mulher diretora/gerenciadora do serviço doméstico ou ociosa, ela era regida pela completa supremacia do homem

sobre a mulher no grupo familiar e na sociedade em geral. Acresce-se ainda as diferenças de grau de liberdade e de posição atribuídas ao homem e à mulher pela sociedade.

Devido a situação de confinamento à qual as mulheres estavam sujeitas, estas tornavam-se mais conservadora do que o homem, representando um elemento de estabilidade da sociedade, pois eram os filhos e não as filhas da casa-grande, que iam estudar na Europa e que promoviam as inovações sociais e políticas e até mesmo traziam as alterações na moda feminina⁸. As mulheres foram impedidas de acessar e de participar dos acontecimentos sociais e políticos devido ao ostracismo ao qual estavam submetidas, sendo poucas as que por intermédio e/ou apoio de um parceiro ou pai tomaram parte em tais questões.

Inúmeras mulheres tiveram acesso à propriedade por meio de heranças, possuindo iniciativa e qualidades suficientes para o desempenho da tarefa. Porém essa capacidade era muitas vezes anulada pela figura de um marido porque ao homem cabia a administração dos bens da família, sendo muitas

vezes a própria mulher um bem econômico. Esse processo criado e mantido pelo androcentrismo da família patriarcal, regulado por um rígido sistema de constrangimento físico e moral, marcou profundamente a vida e a mentalidade da mulher brasileira.

No século XIX, com os processos de urbanização intensificados e fim da escravatura, muitas mudanças ocorreram na vida da mulher da camada senhorial.

As cidades propiciavam maior número de contatos sociais nas festas, nas igrejas, nos teatros. A família patriarcal permitia à mulher desenvolver certo desembaraço de atitudes, não que isso de fato significasse maior instrução. Acrescentava-se apenas ao ideal de educação doméstica o cultivo da conversação que permitiria à mulher ser agradável nas reuniões.

Aos poucos esse modelo de vida social passa a ser difundido e integrado às camadas inferiores da nova sociedade. A própria constituição de famílias monogâmicas, mais ou menos estáveis, dentro do proletariado fora reforçado pelo modelo patriarcal trazido pela imigração européia e constituiu uma força inovadora da estrutura da família. Ideal esse almejado como forma de

civilidade pelas classes dominantes às classes subordinadas, no caso colonos e posteriormente operariado.

A legitimação da autoridade masculina nesse momento passa a se dar por sua qualidade de provedor do grupo familiar o que geraria ao longo da história das classes populares uma série de conflitos⁹.

Com a urbanização e principalmente com a industrialização, a vida feminina ganha novas dimensões. O trabalho nas fábricas, nas lojas, nos escritórios romperam o isolamento em que vivia grande parte das mulheres alterando sua postura diante do mundo exterior. Tais mudanças ocasionaram vários conflitos.

Os conflitos se deram por conta da defesa de valores reais ou supostamente mais altos, como o equilíbrio familiar, a atenção a casa e aos serviços domésticos, a preservação e educação das crianças e até em relação à moral abalada pela ausência de distância entre os sexos. A tais argumentos se acresciam critérios como a debilidade física, a instabilidade emocional e a pequena inteligência feminina com a finalidade de imprimir ao trabalho feminino o caráter de subsidiário, marginalizando suas funções produtivas.

Obviamente, essa marginalização não significa que a força de trabalho feminina não possa ser empregada em larga escala sempre que haja necessidade de baixar os custos da produção ou de se elevar o ritmo de crescimento econômico. Nesses casos o emprego maciço da força de trabalho feminino era extremamente vantajoso para tais empreendimentos.

Além do mais, o advento 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.

Dentro das classes operárias e populares a inserção da mulher no mercado de trabalho se deu mais pela necessidade do que pela opção. Aparentemente o engajamento de certo número de mulheres em ocupações remuneradas e desempenhadas fora do lar parece como evidência suficiente de que as sociedades capitalistas desenvolvidas são aquelas que mais projetam socialmente a mulher e seu trabalho.

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.

A inserção da mulher no mercado de trabalho e sua interação dentro da vida urbano-industrial foi gradativamente minando o sistema de segregação sexual. Dentro desse processo o namoro e o casamento, por exemplo, ganharam feições totalmente diferentes devido às novas formas de sociabilidade propiciadas aos jovens pelos novos hábitos urbanos como freqüentar bailes, cinemas e passeios.

Com o processo de urbanização a família, ainda nuclearmente tradicional do ponto de vista moral, vai se ajustando aos novos papéis promovidos pelas transformações diminuindo a reclusão da mulher ao lar ao longo das gerações. Decresceram assim as diferenças de participação cultural entre homens

e mulheres resultando em alterações na educação feminina escolar.

O ideal de educação doméstica se conservará ao longo do século XX, porém a esse fora acrescida a necessidade da educação escolarizada e/ou profissionalizante para a mulher de maneira crescente. Obviamente, que ao longo desse processo demorou um 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 outro sexo. Quanto a essa questão Saffiotti afirma que:

Todavia, como a instrução representa apenas uma das dimensões do processo educacional, certas áreas da personalidade feminina estão, por assim dizer, sofrendo uma modernização resultante das novas concepções acerca do mundo e do ser humano, enquanto outras áreas permanecem presas ao clima tradicional em que ocorre o processo mais amplo da socialização.

Como as mudanças sócio-econômicas mais recentes tiveram repercussões mais profundas na vida da mulher que na do homem [...] os papéis femininos sofreram transformações que entravam muitas vezes em choque com concepções religiosas e morais¹⁰.

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

Educação de meninas e moças.

Para a sociedade escravista brasileira, cuja economia se baseava na exploração predatória visando ao lucro, a instrução não chegava a representar um valor social. A presença educacional jesuítica se deu como um instrumento de catequese da força construtiva, iniciando apenas nas primeiras letras a parcela masculina da população infantil livre.

Para as mulheres, a Companhia de Jesus simbolizava apenas possibilidade de refúgio religioso. A atuação dos jesuítas sobre a população feminina foi de ensiná-las a submeter-se à Igreja e ao marido, empreendendo esse de acordo com a tradição que destinava as mulheres à inferioridade e à ignorância.

O princípio da segregação sexual praticado pela Igreja Católica marcou profundamente o ideal de personalidade feminina, tornando a mulher um ser submisso, religioso e de restrita participação cultural. A mulher do Brasil colonial estava imersa num clima inibidor onde se incitava a não obtenção da instrução.

O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas. O desconhecimento até da língua portuguesa e das técnicas elementares da cultura por parte das mulheres, restringiam-lhes não somente à participação cultural, mas também punha em risco sua própria estabilidade econômica¹¹.

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 ou buscavam nos mosteiros de Portugal

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.

Devido à escassez de mulheres brancas o governo dificultou até o século XIX a instalação de conventos, alegando ameaça de despovoamento da Colônia, sugerindo os Recolhimentos como encarregados da educação das mulheres na condição de educandas e não na condição de freiras. Tais instituições religiosas, por muito tempo, constituíram as únicas fontes de instrução feminina no Brasil colonial, sendo extremamente reduzido o número de mulheres que recorriam ou tinham condições de recorrer a estas.

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.

A expulsão dos jesuítas assim como as primeiras tentativas educacionais laicas, organizadas em aulas avulsas no período imperial, pouco ou nada, contribuíram ou modificaram a situação das mulheres.

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 ministraria as aulas as 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 co-educação e ao ensino de meninas por elementos masculinos.

Embora a justificativa para a feminização do magistério tenha sido feita em nome das “funções

maternas das mulheres”, principal argumento para que vencimentos salariais das mulheres fossem inferiores aos homens, reconheceu-se, mesmo que não de imediato, que tal “vocação natural” não bastava. De qualquer modo era necessário oferecer formação prática visando à profissionalização do magistério feminino e o primeiro alvo dessa nova modalidade de profissionalização foram as menos favorecidas pela fortuna¹².

Vivenciando o alto  ndice de analfabetismo do qual o país vivia tais moças não aspiram   instrução como veículo de ascensão social, mas sim como algo que as instrumentalizasse para o trabalho prático em que os frutos fossem colhidos de imediato.

Nesse sentido o ensino das artes aplicadas adotado como agente profissionalizador feminino pela Escola Profissional Feminina de São Paulo a partir do início do século XX as camadas populares apresentavam um caráter de utilidade imediata e estava em consonância com uma série de interesses políticos e econômicos da sociedade da época.

Discutindo a complexidade da questão em relação ao trabalho feminino remunerado, Nadai¹³

aponta que um número significativo de mulheres tendo perdido seus maridos ou sua heranç a, sobreviviam de seu ofício de costurar e este ficou restrito ao universo do trabalho manual, transformando-o em atividade lucrativa e comercial.

Cabe ainda ressaltar que, segundo Nadai, a noção de trabalho não se relacionava nem ao exercício de alguma atividade remunerada e nem   escolha de qualquer campo profissional. Mesmo a profissionalização “aceita” pelos padrões sociais - o magistério - não era para a mulher de origem burguesa e sim para aquelas provenientes de setores empobrecidos da burguesia ou originários das camadas m dias.

A Escola Profissional Feminina voltada para o ensino de “Prendas Manuais” fazia um contraponto ao modelo de educação feminina eminentemente propedêutico difundido pela *Escola Normal da Praç a*¹⁴, possuindo características muito particulares no que diz respeito   educação das filhas de imigrantes e operários. Tais meninas raramente tinham acesso ao curso normal mais próximo da classe burguesa empobrecida ou da classe média. A Escola Profissional

Feminina de São Paulo, diferentemente do Seminário da Glória, que possuía um sistema de ensino voltado à aprendizagem de uma ocupação para as meninas órfãs e abandonada, não possuía o mesmo caráter assistencial.

Sob essa perspectiva a Escola Normal não representava propriamente uma exigência das classes desfavorecidas e a própria profissionalização feminina no setor do magistério primário significava mais a solução do problema da mão-de-obra nas escolas primárias femininas, norteadas pelo princípio da segregação sexual desejado pela moral social e católica vigente.

A aceitação social do exercício do magistério primário por mulheres não implicou compromissos futuros quanto à qualificação da força de trabalho feminina no sentido da profissionalização e tampouco essa aceitação se deu logo de imediato.

Existia nessa questão um abismo entre o discurso e a prática das classes dirigentes, tal discurso só cabia às classes menos favorecidas como formação de mão de obra e não as filhas das classes dirigentes onde a educação era tida como sinônimo de refinamento e ostentação¹⁵.

As meninas continuavam excluídas do ensino secundário oficial, ao qual viriam a ter acesso somente no século XX. Mesmo no ensino particular destinado a poucas, as exigências legais expressam que os fins visados pela educação secundária do homem eram inteiramente diversos daqueles que perseguiram a educação feminina.

De fato 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. Ideal que imprimia à educação feminina pós-primária um cunho marcadamente doméstico, assumindo no plano intelectual, apenas o objetivo da “conversação”. Neste particular, ganha especial ênfase o ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o francês, através do qual a mulher poderia mostrar, nas reuniões, o requinte de sua educação. Esse ideário fora difundido e reforçado com auxílio da literatura da época através dos romances urbanos do Rio de Janeiro do século XIX¹⁶.

Evidentemente, a iniciação da mulher nas técnicas elementares da cultura cada vez mais se

integrava nas aspirações das camadas superiores das populações urbanas, o que é atestado pelo número crescente de meninas freqüentando escolas particulares e nesse caso a iniciativa privada soube aproveitar lucrativamente a elevação do nível de aspirações dos referidos contingentes urbanos.

Outro dado importante é que dada sua natureza propedêutica, o ensino secundário se destinava a quem pretendesse prosseguir os estudos, o que não era o caso da quase totalidade das mulheres. Além de não haver nenhum estímulo à realização de cursos superiores pela mulher, o próprio modo pelo qual estava organizado o ensino secundário brasileiro dificultaria sua penetração nas escolas superiores. Saffiotti aponta que:

É preciso convir, entretanto, que os estudos superiores, tal como eles estavam organizados no Brasil Imperial, de maneira totalmente desvinculada da realidade nacional, de nada teriam servido à mulher no sentido de ajustá-la a um novo estilo de vida dentro do qual, cada vez mais, sua atividade

econômica seria exercida fora do lar e de forma remunerada. As condições sociais bloqueavam a profissionalização feminina em todos os setores cujas atividades fossem tradicionalmente consideradas exclusivamente masculinas⁴⁷.

A instrução feminina continuava, contudo, precária quer nas escolas públicas, quer nas particulares, quer ainda nos educandários destinados a receberem órfãs e “indigentes”.

A Escola Normal não surge com as características dos liceus ou colégios de nível secundário; é um ramo de ensino que se sobrepõe ao primário e, às vezes, ao complementar, variando sua regulamentação segundo a Província. Nascida como instituição de ensino marcadamente profissional, constituía-se, por outro lado, numa das poucas oportunidades de continuação dos estudos pela mulher.

Nem mesmo a instrução de nível secundário chegava a ser pensada como uma via de obtenção

da ilustração do espírito feminino, enquanto o ensino secundário apresentava um caráter nitidamente “aristocrata”, a Escola Normal servia tanto aos interesses das moças que necessitavam profissionalizar-se quanto àquelas que almejavam o casamento e a vida do lar e que viam na Escola Normal uma oportunidade de aliar a formação profissional à de boas donas de casa e mães, podendo essa ser um “capital” a ser utilizado quando necessário.

As idéias antecedentes à proclamação da república estavam diretamente ligadas ao liberalismo e ao cientificismo e pautavam as mudanças exigidas para estrutura social brasileira. Nesse contexto os papéis sociais da mulher e suas necessidades de instrução passam a ser percebidos dentro de um conjunto de pressupostos que ordenavam as reformas sociais e políticas dentro de cada corrente de pensamento.

A Igreja Católica que representava o pensamento conservador, numa tentativa de preservar a estrutura patriarcal da família, pautava-se nas diferenças básicas entre o homem e a mulher fazendo prevalecer as questões de desigualdade no plano das capacidades civis e políticas.

A argumentação católica via na educação da mulher um fator corrosivo da família, sendo a falta de instrução feminina defendida como uma necessidade moral e social de preservação da família, pois a mulher poderia continuar operando como “freio” às tentativas de transformações mais ousadas.

O conservadorismo dos católicos encontrava, assim, inimigos que crescentemente se opunham ao estado-de-coisas então vigente, vendo-se diante da necessidade de argumentar com liberais e cientificistas, positivistas ou não, concorrendo ainda com o protestantismo na conquista das almas a salvar. Por meio da anteposição entre fé e ciência, moralidade e instrução, os representantes do conservadorismo católico só entenderiam a educação plena, enquanto educação religiosa.

A obrigatoriedade da educação em um ou mais níveis teria conseqüências radicais na vida da mulher numa sociedade em que a instrução feminina era tida como desnecessária sendo que tal situação prenunciava uma total desvinculação entre Igreja e Estado.

Aos liberais clássicos caberiam as atitudes mais moderadas, não visando propriamente à

emancipação da mulher, mas sua preparação adequada para o exercício de suas funções de esposa e mãe. Não se pensava na emancipação econômica, social e política da mulher, mas puramente em torná-la apta a desempenhar, segundo os requisitos da sociedade, seu papel de mãe de família.

Para os positivistas o plano elaborado para a instrução da mulher decorre de sua visão especial sobre as diferenças entre os sexos e dos papéis sociais que os representantes de um e outro devem desempenhar. Não advogando uma instrução igual para o homem e para a mulher, pois a educação desta teria em vista o fato de que os filhos são educados pelas mães, sendo a mulher a responsável pela regeneração da humanidade.

A corrente do cientificismo liberal formulou uma das teses mais avançadas, onde a educação seria o grande fator de mudança e solução da qual dependia o progresso da sociedade brasileira atribuindo à educação o papel central de um programa de reformas sociais. A necessidade de educar-se a mulher seria sentida não apenas tendo-se em vista a justiça de sua equiparação social com o homem, mas na crença, então vigente de

que o êxito no exercício de uma atividade ocupacional dependia diretamente da qualificação profissional. Neste sentido a educação era entendida enquanto processo socializador que promoveria o ajustamento individual nas várias esferas de atuação dos indivíduos na sociedade capitalista.

No caso da educação feminina os protestos do cientificismo e do liberalismo foram os principais desencadeadores do lento, mas constante processo de conscientização da situação da mulher.

A Constituição da República consagrava o princípio da laicidade do ensino, libertando assim, mesmo que não completamente, a instrução oficial das amarras da Igreja Católica. Porém o hiato entre a rede primária de ensino e a instrução superior, já implantado no Império, persistiria no novo regime.

Desta forma a estruturação do ensino brasileiro obedeceu a uma lógica excludente e perversa, denominada, classicamente, por Fernando de Azevedo de “dualidade de sistemas”¹⁸: 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.

Estes dois sistemas estavam dispostos em paralelo e não havia possibilidade legal de intercomunicação, não conseguindo no período da Primeira República eliminar essa dualidade de ensino que se justapunham, sem ligação vertical, o sistema primário, normal e técnico-profissional, de um lado, e o sistema secundário e superior, de outro.

Nesse contexto de concorrência imperfeita, a Igreja levava extraordinárias vantagens sobre a educação da mulher que abarcou grandes contingentes nos colégios religiosos. Tais instituições, por não serem gratuitas, marginalizaram do processo educacional grandes contingentes da população feminina.

Se faz necessário aqui relativizar o termo “escola” para que possamos entender o papel das instituições religiosas na

educação feminina. O termo “escola” nesse período poderia ser descrito, quase sempre, como uma única sala, muitas vezes, situada no interior da própria casa da professora ou do professor de existência efêmera e intermitente. A escola laica funcionava quase sempre em regime de externato, raramente era seriada e contava com um restrito número de professores que ministravam todas as disciplinas.

Em contraposição a esse modelo temos por exemplo a atuação das Irmãs de São José de Chamberry que corresponderam amplamente aos anseios da oligarquia paulista, escravocrata e patriarcal que ansiava por espaços duradouros e estáveis, resistentes a inovações indesejadas para educarem suas filhas¹⁹.

As Irmãs de São José de Chamberry atendiam aos requisitos desejados, sobretudo, em razão de sua tradicional experiência com as questões de ensino feminino na Europa, desde o século XVII, como também pelo seu conservadorismo. A isso se somava a regularidade de seus cursos e sua proposta pedagógica adequada aos padrões e comportamentos da família patriarcal e oligárquica paulista que não comprometia, diretamente, o modelo de estrutura familiar almejado pelos mesmos.

Nesse caso a oligarquia paulista optou por financiar e estimular tais escolas católicas porque se preocupavam em manter suas filhas afastadas do feminismo que trazia em seu bojo a profissionalização da mulher. Afastando-as da escola pública e dos seus professores laicos desvinculados do conservadorismo, ficando evidente que para as oligarquias, embora ambicionando a modernização do mundo do trabalho, não o desejava no seu seio familiar.

No que se refere à educação protestante, esta se afinava com os modernos modos de produção capitalista. Mantendo afinidades com espírito científico e grande ênfase nos processos racionais de análise. Associava-se ao ideário da modernidade, das inovações e do espírito empreendedor, valores esses tidos como expressão do desenvolvimento da sociedade burguesa.

Enquanto que as escolas católicas eram apresentadas como símbolos do conservadorismo, da tradição, como expressões de uma pedagogia direcionada para a manutenção do *statu-quo* e controladora da mudança.

As protestantes foram introdutoras da co-educação dos sexos com o estabelecimento de classes mistas, convivência essa indispensável às modernas relações de trabalho.

A educação católica não acatava e, ao contrário, criticava o princípio da co-educação, valorizando conteúdos diferentes para cada sexo. As justificativas expressas, também, pela ciência e filosofia, no século XIX, incorporaram concepções que se assentavam na diferença “natural” entre os sexos.

As inovações propostas pela pedagogia norte-americana não tiveram condições de concorrer com o império educacional católico, não ameaçando o tradicional e multissecular domínio educacional mantido pela Igreja Católica, que dominava não apenas as escolas das congregações religiosas, mas também as escolas públicas acobertadas pelo disfarce da neutralidade²⁰. No que toca a relação entre as escolas religiosas católicas ou protestantes Nadai afirma que:

A rigor, nenhuma das escolas questionava, de fato, o poder e a dominação oligárquicas, nem

mesmo o exercício do poder masculino, expresso pela figura do pai ou pela do marido. Ao contrário, ambas reconheciam e ajudavam a sancionar o projeto de dominação que imperava no conjunto da sociedade, pelo tratamento dado à mulher.²¹

As escolas normais, públicas ou privadas, não davam acesso direto aos cursos de nível superior sendo praticamente o ponto final de uma carreira de estudos. 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 observado pela feminização do magistério.

A consolidação do modelo urbano e o surto industrial iniciado nas grandes cidades brasileiras na década de 1930 ampliou a estrutura ocupacional no setor das atividades terciárias constituindo-se como força propulsora da educação feminina profissionalizante de grau médio às “camadas populares” e associadas

às supostas facilidades que a grande cidade oferece de conjugação entre trabalho e estudos.

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 buscar uma profissão. Segundo Nadai:

De certa forma, o acesso da mulher ao que de mais peculiar se considerava expressão do “mundo masculino” como o trabalho remunerado, a escolha profissional e o campo da política era algo remoto na sociedade paulista, dos anos trinta. A distinção entre as esferas pública e privada, apesar de suas fronteiras sinuosas, ainda prevalecia para a ampla maioria das mulheres egressas da burguesia paulista²².

A perspectiva do casamento, valor social

superior à carreira profissional e o namoro precoce operavam como fatores limitativos da qualificação da força de trabalho feminina. O casamento e a carreira foram freqüentemente pensados como incompatíveis.

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 a mesma servia não só como um diferencial na educação das “moças de família”²³, 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 época²⁴, vigorando até o início do século XX.

Sobre essa questão existem outros fatores que serviram de agentes para ampla difusão desse ideário de educação feminina, um deles apontado por Nadai é que:

*A relativa exclusão da mulher do espaço público determinou a constituição de um espaço privado predominantemente feminino, no qual a mulher burguesa empenhou-se em ordená-lo e delimitá-lo, garantindo, a partir dali, o exercício do seu poder e criando uma moral doméstica que determinava o sentido para cada uma de suas ações*²⁵.

Essa relação entre o público e o privado é apontada por Perrot²⁶ como algo não linear ou automatizado, sendo suas fronteiras bastante sinuosas e pouco delimitadas, atravessando tanto o espaço doméstico como o espaço público.

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, podendo nele circular tanto a senhora burguesa quanto a quituteira.

Nesse aspecto cabe ressaltar que as mulheres das classes menos favorecidas possuíam maiores espaços de circulação dentro do ambiente urbano, o que era considerado bastante pernicioso²⁷.

Por outro lado, nem todo o privado é feminino, 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. Segundo Montes:

Contudo, se este imaginário da casa o associa a um universo feminino, nem por isso ele confere à mulher um novo lugar social [...] mas a confinará no espaço da casa como seu território de poder específico, em suas funções

de esposa e mãe. Por definição, nessa sociedade burguesa, uma mulher artista não encontrará lugar, pois, ao circular além da esfera doméstica, será vista como uma mulher pública, ou pouco mais que uma prostituta²⁸.

Para Montes tal questão constitui um paradoxo, pois são as mulheres oriundas de círculos aristocráticos as que lutam pelo reconhecimento de sua capacidade e de seu valor como indivíduos, negado pela burguesia no plano moral, resumindo suas virtudes àquelas próprias a boas esposas e mães de família.

Para Montes existe um esforço de todas as mulheres pintoras para buscar uma saída do universo da casa do 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.

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, tal princípio que norteara o movimento civilizatório das camadas populares aliara o caráter decorativo a um potencial moralizador.

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-las, reforçando a questão da distinção entre as educandas.

Havia ainda aulas de Trabalhos Manuais, onde 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 as artes da costura direcionadas às meninas pobres. Completavam o plano de estudos “aulas de Civilidade” voltadas à inculcação dos valores e das representações da vida, da família e do espaço feminino na sociedade burguesa.

Porém tal ideário de representação do feminino trouxe algumas conseqüências para a história da arte brasileira e seus desdobramentos atingiram a classe média e a formação de mão de obra feminina na primeira metade do século XX.

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 das mesmas, 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.

Sobre essa questão o discurso de Rui Barbosa na abertura das aulas de desenho ao público feminino ressalta o pioneirismo do empreendimento do *O Liceu de Artes e Ofícios* dizendo que:

... para levar irresistivelmente a cura à raiz do mal, fez a instrução da mulher o ponto de partida e o fundamento da cultura das gerações vindouras. Esta nova

*face do apostolado que o Liceu iniciou, encerra em si todo um poema de esperança e frutos*²⁹.

Ele aponta que as nações que mais se desenvolveram foram aquelas que investiram no ensino do desenho, inclusive para as mulheres, e as artes aplicadas femininas apontando que:

... sua influência [desenho]: improvisa, nos Estados que a esposam, a mais deslumbrante opulência; exerce nos concursos internacionais da indústria, a mais irresistível das fascinações; cria a independência e a dignidade das classes operárias; espalha a suavidade do conforto e da elegância nas nossas casas; perfuma o coração, sublima o espírito da mulher; faz mais adoráveis as nossas mães, faz mais angélicas as nossas filhas, faz mais amáveis as companheiras da nossa vida. Franqueia, na escola superior de South Kensington, uma classe especial ao cultivo dos trabalhos

*de agulha; e, sob a sua inspiração, apurada no estudo da natureza, o mais vulgar dos utensílios familiares, convertido num instrumento de fadas, requinta o afeto do ninho doméstico, [...] o interior satisfeito, amorável, caricioso do lar, onde as virtudes cívicas se nutrem à sombra das asas da família*³⁰.

Ressalta ainda que a “a arte é um reflexo da vida social” apontando que toda influência social que não tende a elevar e a estimular “fatalmente”, deprime e vulgariza, atribuindo a educação da mulher o caráter de educação da sociedade, cabendo a ela o papel de reformadora da ordem social devido à sua influência sobre os filhos e filhas, sendo o ensino do desenho e por conseguinte do bom gosto o subsídio estético para reconfortar e requintar o “ninho doméstico”, afirmando que:

Ora, a mais inelutável de todas as influências que atuam sobre a formação da natureza humana, em todos os seus elementos, é a

mulher, mãe, amante, esposa, filha, mestra, ela é a explicação do indivíduo e da sociedade. Os maiores homens, em todos os séculos, deveram as suas primeiras inspirações e os seus primeiros hábitos de pensamento à providência tutelar de sua infância; [...] Ao inverso, portanto, do que até hoje se praticava, a cultura da mulher sobreleva em importância à do homem; todos os extremos, todos os sacrifícios, todas as honras do Estado, são poucas para a educação feminina, e a proclamação da igualdade dos dois sexos perante o ensino impõe-se como a legenda suprema da nossa propaganda. Eu diria, senhores, que a educação da mulher contém em si a educação do povo. [...] Que diremos, pois, de uma instituição que alia em si do modo como aqui as contemplamos, a cultura artística e a cultura feminina? Que essa instituição decifrou o segredo do nosso futuro³¹.

O currículo do curso inaugurado em 1881 destinado às mulheres estava dividido em quatro séries anuais contemplando a grade descrita abaixo³²:

- 1º ano: desenho elementar, português, caligrafia, aritmética, música rudimentar, ginástica;
- 2º ano: desenho de sólidos geométricos, português, noções de literatura, geometria, geografia e cosmografia, francês, música e solfejo, ginástica;
- 3º ano: desenho de ornatos, cópia de estampa, francês, história pátria, física e química (noções), música, solfejo e canto, ginástica, trabalhos de costura.
- 4º ano: desenho de ornatos (cópia de gesso), italiano, higiene doméstica, botânica e zoologia, ginástica, trabalhos de agulha.

Observamos que o currículo proposto pelo Liceu às moças das camadas menos abastadas seguia os moldes do currículo burguês, dialogando entre a ornamentação do espírito com disciplinas como música, solfejo e canto, francês e italiano; a formação de base cultural com matérias como português, caligrafia, aritmética, noções de literatura, geometria, geografia e cosmografia, história pátria, botânica e

zoologia, noções de física e química; formação técnica/profissional com matérias como desenho elementar, desenho de sólidos geométricos, desenho de ornatos a partir da cópia de estampa e da cópia de gesso, acrescentando-se ainda formação da mulher com matérias como higiene doméstica, ginástica, trabalhos de agulha e trabalhos de costura.

É possível observar os ecos de tais discursos nas reivindicações da *Liga das Senhoras Católicas* sobre as propostas de reforma educacional na década de 1930 para o ensino destinado às meninas nos grupos escolares e escolas profissionais e de economia doméstica de São Paulo:

A educação artística (independente da técnica da arte) terá por fim despertar, aperfeiçoar e desenvolver nas educandas o sentimento do belo. Este sentimento, de alguma sorte imanente na mulher, deve ser educado e encaminhado, desde os cuidados do vestuário, fugindo ao mau gosto e ao ridículo, até o adorno artístico do lar, tornando-o

agradável e desejável. [...] Para a educação do gosto artístico podem concorrer tanto as lições de literatura, história e ciências naturais, como as de desenho e os exercícios físicos. Seu programa específico consistirá no estudo de estilos de arquitetura, de mobiliário, tapeçaria e nas aulas práticas em visitas a museus e exposições, aulas de dicção, de etiqueta, boas maneiras e arte de receber³³.

Quanto à repercussão de tais modelos na classe média podemos observar a grande importância desempenhada pela elite paulista em relação à divulgação das artes plásticas em São Paulo. Segundo Chiarrelli a elite paulista, diferentemente do caso do Rio de Janeiro que convivia com um ambiente artístico organizado e gerido pelo próprio Estado desde a chegada da Missão Artística Francesa em 1816, viu-se obrigada a tomar para si a responsabilidade sobre os assuntos do Estado, inclusive os ligados à educação, à cultura e à arte.

Esse fato criou uma situação bastante peculiar em São Paulo no que diz respeito ao “cultivo artístico”. A cidade recebia periodicamente exposições de artistas nacionais e de outros países, possuía artistas profissionais que não estavam restritos apenas à decoração de igrejas e salões ou à retratística, produzindo e expondo. Contava ainda com núcleos formadores de artistas, além de um público assíduo às mostras de arte, possuindo ainda um grande número de colecionadores e compradores contumazes de obras de arte.

O ambiente artístico de São Paulo, no início do século, estruturava-se também através dos ateliês e cursos particulares de arte. Tais cursos eram mais estruturados que os ateliês e visavam o aprimoramento artístico/artesanal de “senhoras e senhoritas” assim como à formação de artistas propriamente dita.

Nesse contexto podemos perceber a importância dada aos cursos femininos, no caso da “Escola Novíssima”, fundada por Antônio Rocco, Petrilli e o arquiteto Alberto Sironi, em 1916. Seus cursos estavam divididos em duas seções: uma pela manhã dedicada ao ensino de senhoras e senhoritas,

tendo no programa desenho do natural, pintura a óleo, elementos de perspectiva, teoria das sombras, noções de anatomia artística, estética e história da arte, aplicações de pintura em cetim, veludo, couro, pergaminho e madeira. E outro noturno propondo-se a “educar jovens que demonstrem notáveis aptidões para as artes aplicadas. Tais cursos não visavam apenas às “Belas-Artes”, mas tentavam introduzir as questões do ensino profissionalizante de áreas afins.

Com a partida de Petrilli para a Itália em 1917, Rocco extingue a escola e dedica-se a um curso de desenho e pintura “especialmente destinado a Senhoras” ministrado em sua residência. Algumas artistas como Amalia Pfann e Minna Mee mantinham cursos de arte nos primeiros anos do século XX.

Podemos ainda citar o curso de desenho, pintura e escultura destinado a homens e mulheres aberto em 1916 por William Zadig e Elpons. Segundo Chiarrelli:

Nesse setor do ensino particular de arte, ficou claro que a clientela era dividida em duas categorias: de um lado,

“senhoras e senhoritas” que, parece, freqüentavam esses cursos no intuito de aprender algumas técnicas artísticas, não apenas para utilizá-las em seus afazeres domésticos - caso da pintura sobre cetim, em veludo, como alternativa ao bordado, mas igualmente para alcançar uma certa sofisticação cultural, uma vez que lhes era vedado, das maneiras mais sutis possíveis, a profissionalização real no campo da arte. Por sua vez, existiam cursos destinados a homens interessados em aprimorar suas tendências artísticas, no sentido de tornarem-se artistas profissionais³⁴.

Cabe ressaltar que mesmo os cursos destinados a “senhoras e senhoritas” possuíam grande importância dentro do cenário cultural paulista uma vez que ampliava o público paulistano para as exposições que ocorriam na cidade.

Segundo Durand³⁵ o amadorismo feminino em desenho e pintura por certo só se difundiu no Brasil a

partir do início do século XX, sendo raras as aparições femininas em uma Exposição Geral. As mulheres dedicavam-se a temas bem definidos e subalternos como naturezas-mortas, flores, recantos de ateliê ou cópias de mestres consagrados e freqüentemente 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. Tomo como exemplos os casos apurados por Durand como do escultor Henrique Bernardelli, que em 1926 tinha seu ateliê uma multidão de moças “das mais distintas famílias” e do pintor Pedro Alexandrino que só tinha por discípulos “moças de sociedade”.

No relato da pintora Sofia Tassinari sobre as aulas de Anita Malfatti evidenciamos o caráter e papel que essas aulas assumiam na formação dessas moças. Tassinari diz:

... estas aulas eram completas. Anita fazia questão de ensinar de tudo um pouco. O aluno aprendia a falar, porque ela corrigia o português; aprendia a sentar, porque dava aulas de polidez, e quando falava francês ou inglês, tinha de fazê-lo bem, pois a pintora falava corretamente estas línguas³⁶...

Segundo Montes cabe ressaltar, no que diz respeito à produção artística das brasileiras do final do século XIX e primeiras décadas do século XX que:

...muitas vezes assinalam-se nos seus dados biográficos as dificuldades que um contexto social repressivo acarretou em sua trajetória de vida, como obstáculos a serem superados no caminho da plena realização. Raramente, no entanto, se põem em confronto as diferentes respostas femininas a esses entraves, por uma análise mais fina de obras de mulheres artistas de determinados períodos na história da arte de uma sociedade, ou mesmo pelo confronto com os homens artistas seus contemporâneos³⁷.

Montes ainda aponta em relação ao gênero de arte produzido pelas mulheres que:

... às naturezas-mortas, flores, retratos e paisagens que freqüentam as telas de nossas mulheres pintoras, [...] haveria um ethos comum a essa pintura feminina. E conviria lembrar, antes de tudo, que esses temas não se restringem a um universo feminino, já que a arte da Academia os havia incorporado como gêneros canônicos de seu repertório, e que muitas de nossas artistas tiveram como mestres grandes pintores acadêmicos³⁸.

Esses temas constituem um terreno atribuído como caracteristicamente femininos e tal imaginário da casa representou de certa forma o espaço de confinamento doméstico ao qual a sociedade conservadora relegou a mulher, que buscou através dos mecanismos da arte conquistar sua própria liberdade.

Nesse sentido a casa assume tanto o papel de bênção como de entrave³⁹, seja no sentido de

acolhimento duma possibilidade de desenvolvimento artístico de uma esposa, filha ou irmã por parte de um grande pintor através do contato e aprendizado do ofício ou pelas dificuldades financeiras ou preconceitos impostos por seus familiares.

Montes pondera que entre os anos de 1910 a 1930, muitas mulheres pintoras abriram caminho para a modernidade na arte brasileira, enquanto outras se mantiveram-se fiéis ao gosto tradicional da nossa sociedade. Apenas a partir dos anos 1940 e principalmente na década de 1950 é que 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, foram organizadas e regulamentadas pelo Governo de São Paulo como projeto educacional voltado para o ensino profissionalizante com ênfase no aprendizado das artes aplicadas à indústria.

Sobre os objetivos de tais instituições dentro do cenário educacional da época, Carmen Moraes afirma que o Governo visava contribuir para a qualificação de mão de obra, atendendo às necessidades da crescente industrialização de São Paulo, principalmente do setor fabril, tornando de tal modo o operariado nacional competitivo. Estas escolas eram destinadas ao “ensino das profissões mais adequadas ao meio industrial”, o ensino das “artes industriais” para o sexo masculino e de “prendas manuais” para o sexo feminino.

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 idéias libertárias.

Num ambiente socialmente conturbado pelas inovações tecnológicas da época, pela chegada de imigrantes de várias procedências e sob as mais diversas influências de caráter sócio-político, o recurso era a preparação da força de trabalho com intuito de combater as tendências libertárias⁴¹ e anarquistas presentes no trabalhador imigrante.

Cabe acrescentar que ambas as escolas foram instaladas no bairro do Brás⁴², que na época, vivia um período de intensa atividade fabril e comercial com grande concentração de operários e imigrantes, onde eram freqüentes as manifestações de trabalhadores de tendência libertária. As escolas profissionais surgem

como uma medida de dimensão patriótica, visto que, tais escolas contribuiriam na manutenção da paz e da ordem social, formando o trabalhador nacional, pois o trabalhador 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 “dois institutos de educação profissional, um para cada sexo”, para tal intento os professores normalistas Miguel Carneiro e Aprígio Gonzaga foram indicados para organizá-las e dirigi-las. Antes estes professores fizeram uma viagem de observação à Argentina, com o objetivo de trazer informações a respeito do funcionamento de escolas profissionais lá implantadas a fim de se “evitar um provável fracasso” apresentando um minucioso relatório.

Ambos tornaram-se diretores das instituições: o professor Miguel Carneiro foi aproveitado na direção da Escola Profissional Feminina e o professor Aprígio Gonzaga, foi o primeiro diretor da Escola Profissional Masculina.

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 à sua desenvolvida capacidade de organização e resistência contra as crescentes investidas para o controle sobre os trabalhadores e que tal processo de qualificação era restrito, pois fora concebido para atender meninos e meninas maiores de 12 anos, portadores 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 mantê-los estudando nas escolas profissionais devido às precárias condições materiais que os forçava a ingressarem muito cedo no mundo fabril.

Mas mesmo com tais restrições esta modalidade de ensino era bastante eficiente, uma vez que, mesmo que poucos, os profissionais formados nestas 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, 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. Esse ensino era diferentemente tratado de acordo com o sexo, utilizando-se da fala de Michelle Perrot⁴³, “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos”⁴⁴.

A Escola Profissional Feminina manteve em funcionamento, nas duas primeiras décadas de sua trajetória, cursos que proporcionavam habilitação 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”⁴⁵.

A Escola Profissional Feminina ofereceu nos anos 1910/1920 ao crescente número de moças que



1920

Curso de bordado
1920

nela buscavam vaga um ensino de “feição prática e proveitosa”, 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”. Segundo a ex-aluna Olga Vasquez⁴⁶ que cursou *Roupas Brancas e Rendas e Bordados*, no final do anos 1920, algumas de suas mestras eram “senhoras finíssimas e da elite paulistana”, como o caso de Dona Maria Rafaela de Paula Sousa, que dirigiu por muitos anos a oficina de Rendas e Bordados⁴⁷.

Retomando a questão da formação do corpo docente, cabe lembrar que até 1931 não existiam cursos para formar professores para escolas profissionais. Podemos inferir a partir dessas considerações em torno da constituição do corpo docente das 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 reproduzir estas em sua prática docente.

No *Livro de Recortes de Jornal* 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.

Sobre a Escola é importante ressaltar que criada em 1911 e destinada às meninas da classe operária com o objetivo de qualificá-las para o trabalho fabril, a mesma foi pioneira e modelar no seu gênero por muitas décadas, experimentando diferentes concepções de ensino. Durante seus atuais 96 anos (1911-2007) de funcionamento a escola sofreu inúmeras modificações curriculares, tais modificações responderam não só as alterações na legislação do ensino e ensino profissional, mas também as mudanças sociais e as demandas suscitadas até o momento em que deixou de ser uma escola exclusivamente feminina em meados da década de 1970.

Em consonância com os motivos apresentados a escola teve seu nome alterado em inúmeras ocasiões tendo, desde a sua inauguração até os dias atuais,



Curso de flores
1920

as seguintes denominações: *Escola Profissional Feminina de São Paulo*, *Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios*, *Instituto Profissional Feminino*, *Escola Industrial “Carlos de Campos”*, *Escola Técnica “Carlos de Campos”*, *Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual “Carlos de Campos”*, *Centro Estadual Interescolar “Carlos de Campos”*, *Escola Técnica de Segundo Grau “Carlos de Campos”* e, finalmente, *Escola Técnica Estadual Carlos de Campos*, quando foi incorporada à *Secretaria de Ciências e Tecnologia* sob a administração do *Centro Paula Souza*.

A fim de facilitar a leitura do trabalho, durante todo o texto vou me referir a mesma, em todos os momentos de sua trajetória, pela sua primeira denominação: *Escola Profissional Feminina de São Paulo* (EPFSP).

Durante seu percurso como escola profissional feminina a mesma ofereceu cursos profissionalizantes, regulares e livres, e cursos de aperfeiçoamento ou de formação de mestras. Nas modalidades oferecidas na sua inauguração em 1911, como já apontado anteriormente,

estavam as seguintes formações: Confecções; Bordados; Roupas Brancas; Flores e Ornatos.

Sobre tais modalidades de formação é possível perceber no decorrer da história da escola como as mesmas foram se desdobrando e seus nomes se modificando, porém é possível observar a permanência de duas matérias 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 do trabalho, 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 à mesma “profundidade” desenvolvida na escola secundária. A cultura propedêutica desses alunos e alunas se dava na justa medida da compreensão solicitada para o desenvolvimento de suas técnicas profissionais⁴⁸.

A partir da década de 1930 a escola passou a oferecer como continuidade à formação profissional “cursos de aperfeiçoamento” que pretendiam “preparar extensiva e intensivamente profissionais para as atividades industriais” e “elevar a cultura geral e técnica dos profissionais de ambos os sexos” além de “formar mestres para o magistério profissional”.

Também outros cursos de formação comercial como a Datilografia e Taquigrafia, entre outros, foram acrescidos ao rol de especializações oferecidas pela escola, porém mantinham um caráter de cursos livres assim com o curso de Pintura que freqüentemente desaparecia devido à falta de demanda. Sobre o curso de pintura retomaremos a questão mais adiante.

Sem perder de vista a concepção de ensino de “feição prática e proveitosa” das escolas profissionais, a *Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado*, acompanhando a onda nacionalista que vinha ganhando força e se articulando com as questões de modernização do Brasil no enfrentamento das questões sociais, introduziu em 1919, em caráter obrigatório, no ensino profissional as aulas de economia doméstica.

A reformulação da instrução pública empreendida por Sampaio Dória, nesse período, conferiu um novo perfil ao ensino profissional destinado à mulher, até então esta modalidade de ensino vinha se preocupando tão somente com a qualificação da mão de obra feminina. A reforma em questão previu mecanismos que apontavam para a formação da mulher em todos os níveis de escolarização e, em particular, no ensino profissional. Reivindicações objetivando difundir conhecimentos de puericultura nas escolas oficiais de São Paulo manifestaram-se desde a década de 1910.

A inculcação do hábito de “aproveitamento racional” das matérias primas foi uma das preocupações enfatizadas por Sampaio Dória nas atividades domésticas. Nesse mesmo período encontramos ecos de tal discurso de defesa da formação da mulher enquanto dona de casa e mãe de família nas práticas e intervenções da EPFSP. Porém existe uma situação de conflito em relação aos encaminhamentos a serem dados a formação das moças havendo inclusive discursos dissonantes.

No que se refere a essa questão Aprígio Gonzaga, então diretor da Escola Profissional Masculina, criticou veementemente a concepção de ensino vigente nas escolas de mulheres, voltada tão somente à qualificação das mesmas enquanto mão de obra para o trabalho fabril, descuidando-se, de sua formação como donas de casa e mães. Num minucioso trabalho intitulado *Finalidade do Ensino Profissional Feminino* publicado no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1920/1921*, Aprígio manifesta uma visão recriminadora de movimentos de mulheres, reivindicatórios e feministas, além de expressar que os papéis sociais do homem e da mulher são biologicamente determinados.

Segundo o mesmo a educação a ser oferecida à mulher em escolas profissionais deveria, primeiramente, prepará-la como dona de casa e mãe de família e, num segundo plano, qualificá-la para atividades remuneradas. A partir do lar a mulher empreenderia intervenções que ressoariam muito além do circuito familiar, repercutindo na tarefa de construção da Pátria.

No entendimento de Aprígio, a maternidade, os afazeres domésticos e a condução do lar são atributos da mulher por razões biológicas, determinadas pela vontade divina. Nestas formulações discursivas cruzavam-se perspectivas racionalizadoras, nacionalistas e corporativistas, no sentido de determinar papéis, funções e lugares sociais conforme traços psico-biológicos.

Porém na visão do então diretor da EPFSP, Horácio da Silveira, todos os esforços deveriam ser canalizados na qualificação fabril da mão de obra feminina no sentido de conseguir recursos financeiros, espaço físico e mestres que proporcionassem o aprendizado de artes e ofícios através das práticas de oficinas.

Quanto às cadeiras destinadas à formação geral das alunas, estas desenvolviam suas atividades com carga horária. Para Horácio da Silveira a cadeira de *Economia Doméstica* era um ensino de menor importância, na medida em que o mesmo não o incluía no grupo das “aulas essenciais”. A intenção era ampliar as atividades de oficinas para qualificar o maior número possível de interessadas.

Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

SECÇÃO DE ECONOMIA DOMESTICA

Uma vez que o ensino de Economia Doméstica não era socialmente reconhecido como fundamental, no decorrer dos anos 1910/1920, nem na Escola Profissional Feminina, nem na sociedade como um todo e que se reconhecia e se valorizava o saber fazer doméstico construído nas vivências comunitárias, sendo as atividades e os afazeres de dona de casa e mãe de família, encarados como um mister que as moças “conheciam naturalmente aprendidos em casa. As meninas não tinham interesse nesse tipo de estudo e preferiam buscar habilitação em ofícios que lhes garantissem uma remuneração.

Em função dessas constatações a direção da EPFSP insistira na postura de manter as cadeiras destinadas à formação geral funcionando em condições precárias, em benefício das atividades de oficina. A Escola, no decorrer dos anos 1920, no seu esforço em atender o crescente número de alunas que buscavam uma qualificação em artes e ofícios, optou em manter em funcionamento o maior número possível de oficinas em detrimento de estratégias pedagógicas, voltadas para formação de alunas enquanto donas de casa e mães de família.

Tais propostas acenavam para formação de uma “rainha do lar”⁴⁹ via processo de escolarização. Com base num ensino calcado em conhecimentos de higiene, puericultura, alimentação balanceada e num 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.

No entanto, tais rusgas não comprometeram o valor da Escola, uma vez que a formação de “rainhas do lar” ainda não era valorizada. A Escola era como instituição modelar, constantemente visitada por autoridades políticas e educacionais de diferentes localidades do Brasil, visando fundar estabelecimentos congêneres. Este caráter modelar era ressaltado através de sua presença constante em páginas de diversos jornais da época com extensos artigos apológicos, cobrindo suas exposições anuais de trabalhos, reuniões sociais, comemorações cívicas, simpósios, visitas de personalidades, etc.

Contudo durante os anos 1920, embora a grande imprensa, educadores ligados ao meio oficial,



Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

CURSO COMMERCIAL.

autoridades políticas e alunas enxergassem a EPFSP como uma casa de ensino modelar, esta, sob a ótica de especialistas adeptos de então modernas concepções pedagógicas, não passava de uma instituição retrograda. Tal embate se acirrou no final da década de 1920, entre tradicionais e modernas posturas político-educacionais, sobressaindo as críticas escolanovistas influenciadas por postulados da racionalização.

Nesse contexto o ensino profissional foi alvo de inúmeras críticas, como ocorreu com as demais modalidades de ensino, sendo reconhecidas falhas como a falta de organização, corpo docente sem preparo adequado, finalidade do ensino descolada da realidade, ensino ministrado de forma rotineira, difusão de conhecimentos construídos empiricamente, etc.

A respeito da instrução profissional feminina, Fernando Azevedo⁵⁰, organizador do Inquérito apontou como defeito lamentável o direcionamento deste ensino à qualificação de mão de obra, descuidando-se, por completo, da preparação da mulher para o lar. Sob a ótica escolanovista, a educação feminina através da escolarização, constituía-se numa finalidade de

longo alcance social e de vital importância na tarefa de reorganização da sociedade, pensada em moldes técnico-racionalizadores e corporativistas.

Ainda sobre suas considerações a respeito da educação de mulheres, Fernando Azevedo explicitou que a dona de casa deveria passar por um processo educativo baseado nos conhecimentos de higiene e alimentação racional, visando à erradicação da mortalidade infantil através da educação.

Segundo tal ótica, crianças morriam porque os pais desconheciam os procedimentos corretos para garantir a saúde e o desenvolvimento de seus filhos, sendo a solução para o problema, a educação de mulheres com vista à preparação de donas de casa e mães de família que cuidariam, cientificamente, de seus filhos, ministrando-lhes alimentação racional e inculcando-lhes novos hábitos de higiene. Tal aprendizado dar-se-ia através de programas de educação doméstica desenvolvidos nas diferentes modalidades de ensino.

A escola antes de capacitar a mulher para o trabalho remunerado, passaria a prepará-la para o



Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

CURSO DE CHAPÉOS

lar. Desta forma, os estabelecimentos que oferecessem a instrução em pauta passariam a ministrar ensino de puericultura, química alimentar, higiene e economia doméstica, como programas obrigatórios a todas as alunas.

Cabe lembrar que tais mudanças curriculares, estavam também em consonância com os ideais e influências do período Estado Novo. Sobre essa questão Sousa aponta que:

A década de 30 representou um marco na política social brasileira, pois a “questão social” transformou-se em “área de interesse prioritário” do governo getulista. A família fora concebida como a base do edifício social e a educação ocupou um lugar estratégico como instrumento formador do tipo humano correspondente às exigências de uma nova ordem social que estava sendo reformulada. Estava em pauta a concepção de que a educação se constituía em um indispensável instrumento de poder e, por isto mesmo, instância disputada pelos atores da cena política desta época: O Estado, o Exército, a Igreja⁵¹.

A reforma em questão promoveu mudanças significativas no ensino profissional feminino. Dentre as medidas implementadas na EPFSP pela Reforma Lorenço Filho e as implicações a partir do inquérito de Fernando Azevedo, apontaram a criação dos cursos Normal e o Vocacional, além da nova reorganização do ensino de economia doméstica e puericultura criando dentro do recinto escolar um Dispensário de Puericultura mantido com os recursos da própria Escola e sob orientação do Serviço Sanitário visando possibilitar às alunas o exercício da observação e da prática através da prestação de um amplo serviço de assistência a crianças pobres do bairro.

As reformas efetuadas levaram para dentro da Escola Profissional Feminina práticas cujo conteúdo se projeta a presença do ideário racionalizador e de exacerbada valorização da técnica e da ciência.

A partir de tais reformulações, a escola passou então a ser denominada *Escola Normal Feminina de Artes e Offícios* adequando o nome da instituição ao seu novo perfil de ensino. A implantação do curso Normal na Escola Profissional Feminina teve por

objetivo formar “convenientemente” professoras para o magistério profissional feminino, levando em conta os preceitos da técnica, da razão e da ciência, assim como os “valores morais vigentes” reivindicação esta manifestada por educadores mais críticos em relação às questões educacionais. A partir da década de 1930 apenas a instituição em pauta ofereceu o Curso Normal, tornando-se o “centro irradiador” do ensino profissional feminino para todo o território paulista.

Quanto ao Curso Vocacional, o mesmo 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, onde podemos destacar o forte caráter de formação de docentes imprimido a EPFSP e o fortalecimento da área voltada a puericultura e alimentação.

Quanto aos cursos de artes aplicadas, 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 mais voltados à decoração dos espaços e confecção de objetos para esse fim.

Podemos também observar o grande número de cursos livres principalmente noturnos voltados todos a especialidades femininas como modalidades de trabalhos de agulha, cuidados pessoais e áreas do vestuário e mercado de confecção e modas.

A respeito da disciplina das alunas desde a década de 1910, predominou na EPFSP um rigoroso regime disciplinar, sendo sua garantia associada ao grande poder que o diretor exercia sobre a comunidade escolar, o qual emanava de sua ampla função de chefe administrativo, a supervisor dos trabalhos escolares, passando pelo controle permanente da ordem e da disciplina, instaurando uma ordem escolar patriarcal e autoritária, na qual as mestras e alunas tinham pouca ou nenhuma expressão.

Cabe lembrar que tal regime escolar de natureza opressiva, vigente na EPFSP, estava de

acordo com a concepção de ordem e disciplina social da época. Segundo Oliveira⁵² greve era “caso de polícia”; problemas de saúde pública, como surtos endêmicos e epidemológicos, sofriam a intervenção da chamada “polícia sanitária” e a vontade patronal exercia um controle direto sobre os trabalhadores através de regulamentos militares de trabalho.

A ordem escolar vigente nesta instituição de ensino feminino era perfeita merecendo elogios conforme considerações nos jornais da época. Dentre os inúmeros artigos publicados nos jornais da época, assim como nos relatórios e pareceres vislumbramos a introyeção de um perfil eminentemente voltado para o trabalho, principalmente no que diz respeito às artes aplicadas. Segundo Oliveira:

Não podemos perder de vista que, a glorificação do trabalho, componente ideológico marcante no universo de grupos sociais dominantes e de intelectuais comprometidos com a ordem social vigente, no contexto paulista das décadas 1910/20/

30, era identificado como o elemento que redimiria o corpo social da pobreza, da ignorância, dos vícios, do arcaísmo e da desordem, estando presente, por isso, no conteúdo de discursos e em diretrizes de projetos que visavam a nacionalização, modernização e o progresso, bem como, o controle e o reordenamento social⁵³.

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 receberiam ao completar o curso e a outra parte era destinada a escola a fim de cobrir os gastos com a matéria prima e outras despesas.

Freqüentemente a direção escolar manifestava entusiasmo junto à imprensa ou em relatórios dirigidos a autoridades governamentais, a respeito da “renda lisongeira” obtida nas oficinas, que chegava

a proporcionar lucros ao Estado. Horácio da Silveira propõe a implantação das *Escolas Baratas* que se auto geriam com a venda de encomendas.

Tais depoimentos de Horácio da Silveira geraram grande polêmica no meio educacional levando muitos segmentos sociais e governamentais a pensar que a Escola tinha interesse em obter lucros através dos trabalhos confeccionados pelas alunas nas práticas de oficina devido ao tamanho entusiasmo do mesmo. Horácio da Silveira se defende dizendo que:

*A Escola recebe encomendas e fez sem prejuízo do ensino. Os trabalhos encomendados são distribuídos às classes, de acordo com o desenvolvimento profissional das alunas. Vê-se por aí, que a produção das oficinas não é industrializada, e que a nossa principal preocupação é a educação técnica e moral das moças que nos são confiadas*⁵⁴.

Mais tarde tal polêmica é ainda mais reforçada quando em 1937 o *Jornal. Do Estudante*, em anexo,

publica depoimentos de alunas que questionavam o caráter pedagógico de tais atividades. O pivô maior desse descontentamento é que muitas moças por razões financeiras não tinham condições de terminar o curso, pois logo começavam a trabalhar e tal pecúlio ficava para escola, gerando a indignação por parte das mesmas que dedicaram horas de seu trabalho para ao final não receber nenhum ganho por isso.

Cabe ainda destacar que, além das estratégias ligadas à questão do trabalho propriamente ditas, outras foram inculcadas de forma mais direta ou indireta impondo até certo ponto modelos e padrões de comportamento. Como estratégias disciplinadoras presentes no processo educacional efetuado na EPFSP têm ainda as aulas de música, canto coral e de educação física, introduzidas em caráter obrigatório nos estabelecimentos de ensino profissional pelo Código de Educação de 1933⁵⁵.

As aulas de teoria musical aprimoravam técnica e disciplinarmente, o canto coral que já vinha sendo executado na Escola desde a década 1920, porém a partir da década de 1930, foram intensificados os



Corpo Docente
1911



Corpo Docente
1946

eventos e as apresentações na própria instituição e em datas cívicas, de impacto destinadas ao grande público, fenômeno social este bastante enaltecido e incentivado na *Era Vargas*.

Outra atividade disciplinadora bastante difundida era a prática da ginástica e de demais atividades físicas e esportivas com finalidades eugênicas. Além disso, havia excursões como ao Instituto *Dona Escolástica Rosa* na cidade de Santos onde os alunos e alunas das escolas profissionais cumpriam uma rígida programação de exercícios físicos na praia, banhos de mar e passeios culturais guiados à cidade.

A disciplina foi durante grande parte de sua existência 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.

Outro fator importante para nossa questão é o que tange às novas modalidades de ensino introduzidas na escola nos anos 1930 como a puericultura e a economia doméstica. A escola também assumiu uma

forte postura de profissionalização das moças afim de que elas desenvolvessem o papel de agentes no meio atuando principalmente como docentes dentro do projeto educacional difundido a partir de tal década num 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 *Tecnologia. Artes e Ofícios Femininos* da professora Maria Vitorina de Freitas denominados “Higiene do trabalho” e “Trabalho Industrializado” onde 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 idéia do que se propunha a EPFSP.

Notas

- ¹ SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora, 1969, p. 172.
- ² Este tema é tratado em diversos artigos e estudos sobre as condições sociais da mulher branca no Brasil. Destaque para “Mulheres no sertão nordestino” de Miridan Knox Falci e “Mulher e Família Burguesa” de Maria Ângela D’Incao ambos publicados em *História das Mulheres no Brasil* organizado por Mary Del Priore.
- ³ FALCI, Miridan Knox. “Mulheres no sertão nordestino” In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 273 -275.
Ver também os textos “Maternidade negada”, “Ser mulher, mãe e pobre” e “Mulheres nas minas gerais”, respectivamente de autoria de Renato Pinto Venâncio, Cláudia Fonseca e Luciano Figueiredo, todos publicados em *História das Mulheres no Brasil*, obra já citada anteriormente.
- ⁴ Cf. SAFFIOTI, Heleieth. *Op. cit.*, p. 177.
- ⁵ FALCI, Miridan Knox. *Op. cit.*, p. 268 - 269
- ⁶ Outro fator bastante importante para nossa questão é que certas irmandades leigas sancionavam, com a expulsão, os irmãos que contraíssem matrimônio com mulheres de condição social inferior, fato esse já mencionado anteriormente em relação ao embranquecimento da mão de obra.
- ⁷ FALCI, Miridan Knox. *Op. cit.*, p. 249 - 250
- ⁸ *Id. Ibid.*, p. 254 - 259
- ⁹ SOITHET, Rachel. “Mulheres pobres e violência no Brasil urbano” In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004, p. 362 – 399.
- ¹⁰ Cf. SAFFIOTI, Heleieth. *Op. cit.*, p. 197.
Cabe lembrar que essa informação é de grande importância para se pensar o contexto da escola que permaneceu sendo uma instituição destinada ao público feminino até 1975.
- ¹¹ Cf. SAFFIOTI, Heleieth. *Op. cit.*
- ¹² O Seminário de Nossa Senhora da Glória, educandário feminino subvencionado pelo Imperador, era destinado a ministrar instrução primária às meninas órfãs com a finalidade de transformá-las em pessoas “úteis” à sociedade. Porém este não recebia apenas meninas indigentes como internas, para completar seu orçamento eram aceitas pensionistas contribuintes pertencentes a outras camadas sociais.
- ¹³ NADAI, Elza. “Educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na primeira República: discriminação ou emancipação?”. In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: USP, 1991, p. 24-26.
- ¹⁴ Sobre esse assunto utilizei como referência a pesquisa de Maria Cândida Delgado Reis denominada *Tessitura de destinos (Mulher e educação: São Paulo, 1910/20/30)*, dissertação apresentada a PUC-SP em 1991, onde a autora discute a ideologia contida na formação da *Escola Profissional Feminina de São Paulo* estabelecendo um diálogo

com a formação da *Escola Normal de São Paulo* Com finalidades educacionais distintas, uma para formar professoras primárias e a outra para preparar moças em determinadas artes e ofícios tais instituições de ensino, destinadas à diferentes clientelas, possuíam discursos bastante afinados no que diz respeito à representação da mulher como “guardiã do futuro”, possuindo em ambas situações a dupla missão de mãe e mestras.

¹⁵ Cf. MANOEL, Ivan Aparecido. *Op. cit.*

¹⁶ Cf. BERNARDES, Maria T. Caiuby Crescenti. *Mulheres de Ontem? Rio de Janeiro - Século XIX*. São Paulo: TAQ Editora, 1989, p. 19 – 93.

¹⁷ SAFFIOTI, Heleieth. *Op. cit.*, p. 211.

¹⁸ NADAI, Elza. *Op. cit.*, p. 09.

¹⁹ Cf. MANOEL, Ivan Aparecido. *Op. cit.*

²⁰ Cabe ressaltar que existiram iniciativas pioneiras de ensino laico às moças durante o século XIX, com destaque para Nísia Floresta e Carolina Florence.

Sobre tais trabalhos ler: Nísia Floresta: vida e obra de Constância Lima Duarte e A Educação Feminina durante o século XIX: O Colégio Florence de Campinas de Arilda Inês Ribeiro.

²¹ NADAI, Elza. *Op. cit.*, p. 09.

²² *Id. Ibid.*, *Loc. cit.*

²³ Sobre essa questão aponto o trabalho realizado pelas pesquisadoras Míriam Lifchitz Moreira Leite, Maria Lúcia de Barros Mott e Bertha Kauffmann Appenzeller denominado *Mulher no Rio de Janeiro no século XIX*: um índice de referências em livros de viajantes estrangeiros, onde a partir dos relatos de preceptoras e outros estrangeiros percebesse o ideário de uma boa educação.

²⁴ Cf. BERNARDES, Maria T. Caiuby Crescenti. *Op. cit.*, p. 19 – 93.

²⁵ NADAI, Elza. *Op. cit.*, p. 27.

²⁶ PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. São Paulo: UNESP, 1998.

²⁷ Cf. RAGO, Margareth. “Trabalho feminino e sexualidade”. In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

²⁸ MONTES, Maria Lucia. “Mulheres Pintoras no Brasil”. In: Catálogo da Exposição *Mulheres Pintoras: a casa e o mundo*. São Paulo: Imprensa Oficial. 2004, p. 94.

²⁹ 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, p. 26.

³⁰ *Id. Ibid.*, *Op. cit.*, p. 12.

³¹ *Id. Ibid.*, *Op. cit.*, p. 27.

³² Cf. *Id. Ibid. Loc. cit.*

³³ SOUSA, Cyntia Pereira de. *Família, Mulher e Prole*. A doutrina social da igreja e a política social do Estado Novo. São Paulo: 1988 (Tese de Doutorado – USP), p. 227.

³⁴ CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 57.

³⁵ DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989, p. 49.

³⁶ *Id. Ibid.*, p. 50.

³⁷ MONTES, Maria Lucia. *Op. cit.*, p. 89.

³⁸ *Id. Ibid.*, p. 95.

³⁹ Cf. TARASANTCHI, Ruth Sprung. “Mulheres Pintoras no Brasil”. In: Catálogo da Exposição *Mulheres Pintoras: a casa e o mundo*. São

- Paulo: Imprensa Oficial. 2004, p. 23-32.
- ⁴⁰ 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, p. 17-19.
- ⁴¹ Com o crescimento das cidades, a diversificação das atividades urbanas e a reunião de um número cada vez maior de operários nas fábricas e nas empresas de serviços públicos, cujas unidades de produção tornavam-se maiores e com mais intensa divisão do trabalho, propiciaram o surgimento de movimentos sindicais nas maiores cidades do país.
- ⁴² Não foi encontrado nenhum documento que onde estivessem explícitas as razões que levaram o Governo Paulista a criar as duas escolas, em 1911, em tal bairro. Cf. OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Uma colméia gigantesca: Escola Profissional Feminina de São Paulo*. São Paulo: 1992 (Dissertação de Mestrado – PUC).
- ⁴³ NADAI, Elza. *Op. cit.*, p. 24.
- ⁴⁴ Tal discurso persistiu no ensino da disciplina "Trabalhos Manuais" até os anos sessenta do século XX.
- ⁴⁵ OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Op. cit.*, p. 36.
- ⁴⁶ Esta informação foi obtida através do depoimento da ex-aluna Olga Vasquez prestado em 1990 a professora Sueli Tereza de Oliveira e apresentado parcialmente em sua dissertação de mestrado. Retomo-o aqui de devido a pertinência do assunto.
- ⁴⁷ Um dado que me chamou atenção é que todas as demais professoras da escola no mesmo período são chamadas nos documentos da escola de "Dona" enquanto que a referida professora é única denominada de "Senhora". Este pequeno detalhe no discurso da escola denota as questões de distinção e papéis sociais, retomando a questão da elitização e hierarquização das práticas e saberes conforme apontado por Nadai anteriormente no que se refere aos Trabalhos de Agulha.
- ⁴⁸ No que diz respeito ao conhecimento das técnicas existia uma preocupação de que o conhecimento da mesma devia ser dado em profundidade. Como pude observar através do trabalho de pesquisa da Profa. Vitorina de Freitas na década de 1940 para elaboração do livro *Tecnologia: Artes e Ofícios Femininos*.
- ⁴⁹ Esse movimento de retorno ao lar é iniciado na Era Vargas, mas toma grande fôlego no pós II Guerra Mundial com a propagação do ideário de consumo americano surgindo à expressão "rainha do lar".
- ⁵⁰ AZEVEDO, Fernando. apud. OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Op. cit.*, p. 62.
- ⁵¹ SOUSA, Cyntia Pereira de. *Op. cit.*, p. 04.
- ⁵² OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Op. cit.*, p. 88-89.
- ⁵³ SILVEIRA, Horácio A. apud. *Id. Ibid.*, p. 99.
- ⁵⁴ *Id.* Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios (São Paulo). Histórico e organização actual. São Paulo: Limitada, 1931, p. 26.
- ⁵⁵ Cf. OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Op. cit.*, p. 115.



ENSINO DE ARTE?

Conteúdos e práticas na
Escola Profissional

FEMININA

O ensino do Desenho.

Na EPFSP a prática do desenho aparece tanto na aula de Desenho propriamente dita como na utilização do mesmo dentro de cada curso.

O desenvolvimento da disciplina Desenho, no decorrer da década de 1910, se constituiu como a única disciplina teórica, obrigatória e de fundamental importância a todos os cursos oferecidos pela EPFSP.

Esta era a única disciplina, conforme decreto organizador da Escola, que deveria ser ministrada por professor do sexo masculino, ao qual era ainda atribuído o poder de substituir o diretor em seus “impedimentos temporários”. Podemos então observar a ordem escolar patriarcal.

Por volta de 1916, esta disciplina se desdobrou em duas: Desenho Artístico e Desenho Profissional. A primeira, ficou sob responsabilidade de Antônio Peregrino de Castro, professor que vinha lecionando Desenho desde a fundação da Escola e nela continuou

até os anos de 1920, enquanto que Desenho Profissional passou a ser ministrada pela Profa. Cândida Colli. Não encontrei nenhuma informação sobre a formação desta professora e/ou os motivos para sua escolha.

Sobre essa questão Horácio da Silveira então diretor da escola na ocasião, aponta no Relatório apresentado em 1922 que o curso ministrado pelo referido professor transformou-se aos poucos num curso de “desenho artístico” ou mesmo de pintura, só cabível a um curso de belas artes e que o correto seria dispensá-lo e contratar um professor “idóneo”. Mesmo com a contratação da Profa. Colli, a dispensa do referido professor não foi possível pelo fato de o mesmo ter sido “agraciado” por decreto a um cargo vitalício na reforma de 1920 conferindo a escola “dupla despesa injustificável” segundo o diretor.

Ao analisar o *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo de 1915*¹ encontramos ao lado das disciplinas Rendas e Bordados, Roupas Brancas, Confecções, Flores e Chapéus a disciplina Desenho. Já no ano seguinte, 1916, aparece no lugar da disciplina Desenho duas outras *Desenho Artístico* e *Desenho Profissional*.



Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

CURSO DE DESENHO TÉCNICO

A importância do Desenho foi preservada nas décadas posteriores, quando então outras disciplinas foram sendo gradativamente acrescentadas ao currículo da EPFSP, tendo em vista a formação geral das alunas.

No que se refere às estratégias disciplinares introduzidas na EPFSP, o ensino do Desenho figurava como a única disciplina obrigatória a todos os cursos e era utilizado segundo os preceitos de instrumento disciplinador. Tido como ferramenta básica dos cursos que preparavam as alunas nos diferentes ofícios, a maioria ligado ao traçado de confecções e diagramas, este funcionou ainda como eficiente mecanismo de disciplinarização, na medida em que se exigia uma postura corporal apropriada, a concentração e a precisão no seu traçado. Tal importância “educativa” atribuída ao ensino de Desenho Profissional de caráter técnico se estendeu pelas décadas posteriores.

No que se referem às funções, conteúdos, práticas e modelos do ensino do Desenho, tomo como principal referência para análise o livro *Tecnologia: Artes e Ofícios Femininos* da Profa. Maria Vitorina de

Freitas pelo fato de ser uma publicação didática voltada especificamente para os conteúdos ministrados dentro da EPFSP.

Sua primeira edição data do ano 1948 e segundo a introdução da Profa. Freitas foi fruto de uma necessidade percebida ao longo de sua carreira como educadora na instituição, foi resultado de uma pesquisa de oito anos. Reeditado em 1954, a Profa. Freitas acrescentou algumas questões relativas à docência e procurou corrigir algumas “falhas”.

Vou analisar os capítulos: *Arte*² e *Princípios Básicos de Desenho*, pois apresentam alguns pontos que considero importante para o entendimento e aplicação do Desenho na EPFSP.

Ambas as versões encontram-se em anexo e comentarei as mesmas no decorrer da análise. O capítulo denominado *Arte* é o primeiro, iniciando com a seguinte explicação:

Antes de começar a falar da tecnologia propriamente dita, será respondida neste capítulo a uma pergunta comum que as

alunas costumam fazer. Que é arte³? Que diferença há entre artistas e artesãos [sic.] se ambos se enquadram no ciclo das artes? Estas questões serão tratadas de maneira clara e concisa para elucidar a razão e a mente ávida das alunas em saber o “porque” das coisas⁴.

Afirmando ainda:

A arte não poderá jamais ser explicada, mas tão somente sentida [...] É possível o ensino didático, material, das maneiras de tocar, desenhar, pintar, esculpir, tecer a tapeçaria, bordar, etc., nunca porém o grande artista poderá dar aos seus discípulos o segredo de certos detalhes que são a razão da palavra “arte”⁵.

A autora continua apontando que a finalidade da arte⁶ é produzir a “sensação do belo” sustentando sua argumentação no pressuposto, bastante romântico, da genialidade do artista, da inspiração, afirmando que

a capacidade artística é um “dom natural que Deus empresta a determinadas criaturas”.

Classificando como “objeto de arte a peça que sai diretamente da mão do artista”, a Profa. Freitas afirma que “a mesma espécie de objeto quando reproduzida” pelos processos manuais e mecânicos muda de caráter”, e continua explicando que nas artes industriais arte e indústria caminham se completando sendo que o artista cria e os artífices executam.

A Profa. Freitas diz às alunas que diferença é “mais aparente do real, sendo impossível distinguir onde acabam umas e começam as outras”. Apresentando com a finalidade de uma maior compreensão das mesmas a seguinte classificação:

Artes Liberais: compreende a gramática, a retórica, a dilética [sic.] e a geometria. Belas artes ou Artes plásticas: têm por finalidade deleitar pela cultura e pela ação do belo; música⁷, a pintura, a arquitetura, a escultura, etc.

Artes científicas: relacionadas com a ciência: mecânica pura e aplicada, geologia, metalurgia, lapidação etc.

Artes decorativas: criadoras de obras de arte isoladas, com destino determinado. Escultura, pintura, entalhação, etc. utilizadas em ornamentação. Nas artes decorativas, o princípio primordial é de que se reconheça o uso a que se destina.

Artes industriais: são artes decorativas e artes aplicadas, utilizadas nas indústrias⁸

Na primeira edição do livro a Profa. Freitas apresenta apenas três divisões:

Belas artes: as que têm por fim deleitar pela cultura e pela ação do belo.

Artes científicas: todas as que demandam na realidade das ciências aplicadas.

Artes industriais, manuais ou mecânicas: todas as artes que têm aplicação na indústria

e que são também classificadas em artes decorativas e artes aplicadas⁹.

Comparando os dois textos percebemos uma maior preocupação em delimitar as definições, sendo apresentados no texto da segunda edição os termos “artes maiores e artes menores”.

No final do texto a Profa. Freitas define os papéis de artistas e “artesanos¹⁰”, artífices ou operários. O termo operário aparece na primeira edição e é abolido na segunda.

Enquanto o artista é aquele que “vive para sua arte”, não sendo capaz de transmitir por palavras o que seu “espírito criou e sua mão executou” dando vida e forma a um pensamento ou idéia, o artesão, artífice e até mesmo o operário da primeira edição é aquele que põe em prática as concepções do artista, “limitando-se a executar independentemente do esforço de sentir, de criar, de idealizar a obra que o mestre lhe indicou”.

No texto da primeira edição acresce-se a expressão: “tendo quase sempre como único fim, o

de ganhar o seu salário” sendo justificado que é por tais razões que em “todos os ramos de indústria há os artistas que criam e os operários que materializam as suas criações” acrescentando ainda que o artista “entrega-se de corpo e alma ao exercício de sua função criadora por excelência, sem medir esforços nem olhar compensações pecuniárias” enquanto que artífice/operário “coopera sem o idealismo de artista”.

Porém tal fala reforça o aviltamento do trabalho de caráter manual¹¹ e utilitário visando à subsistência e vai de encontro aos objetivos preconizados pela escola.

Tal “falha” é minimizada na primeira edição pela afirmação de que “ambos são necessários para a prosperidade de um povo, e constituem fator importante quando se trata de aquilatar o grau de progresso material e espiritual de um povo”.

Na segunda edição, a argumentação da Profa. Freitas foca que o artesano/artífice “coopera” com o artista para a prosperidade de um país, aumentando o grau de progresso material e espiritual de um povo. Mas em ambas as edições

fica clara a hierarquização entre um e outro.

Retomando os conteúdos do capítulo *Arte* do livro, fica clara a idéia de que o trabalho do artista mesmo que muito próximo do artesão/artífice é algo superior, ligado a um dom divino uma criação que não visa um fim utilitário contrapondo-se à finalidade dos trabalhos executados na escola.

No que se refere às práticas o capítulo *Princípios Básicos do Desenho*, logo de início tem como definição de *Desenho* a “a arte de representar por meio de linhas, sombras e cores convenientes todos os objetos que vemos ou imaginamos”.

O objetivo da disciplina é apontado no texto como instrumento para elaboração e adaptação do traçado ao corte, de motivos de bordados e rendas, para tanto é necessário que a aluna tenha “noções fundamentais de desenho e geometria¹²”, este uma base para a “boa técnica” e ótimo para “desenvolvimento artístico” no campo das artes aplicadas. Completando ainda que para elaboração de um desenho são três os fatores indispensáveis: “olhos para ver, memória para reter e mão apta para traçar”, afinando-se com

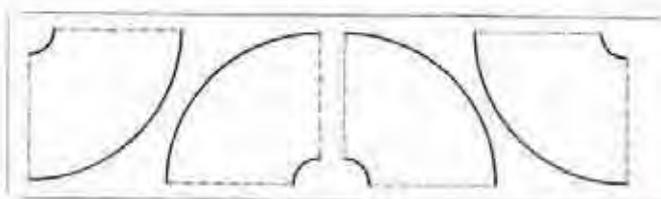


Fig. 6

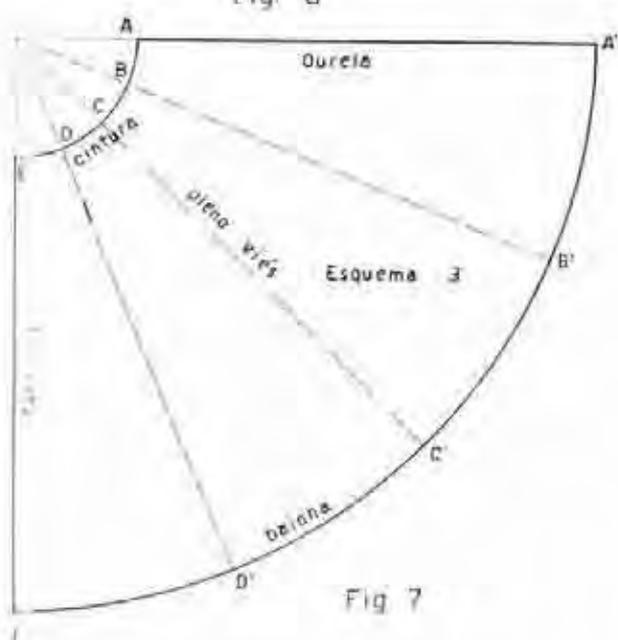


Fig. 7

Método Simplificado de Corte
 Acervo Profa. Aparecida de Carvalho
 aluna da da EPFSP na década de 1950
 e posteriormente
 professora de corte costura.



Fig. 8

Departamento de Ensino Profissional - São Paulo			
Saia godê - D em roda dupla			Curso
Disciplina	Desenho Técnico - Desenho de Moda	Prof. Responsável	Série
	Desenho de Vestido	LORE	Nº 68

o discurso que preconizava o uso do desenho como objeto disciplinarizador.

A Profa. Freitas mostra nas duas edições do texto algumas pequenas variações no que se refere às classificações e subdivisões do desenho segundo suas finalidades. Porém ao ler as descrições percebemos que se muda o termo, mas não o conteúdo, e a descrição é a mesma. Portanto trago para análise as definições e modalidades apontados pela Profa. Freitas como imprescindíveis as artes aplicadas e que recorrem em ambas as edições.

O aprendizado do desenho se dava por uma sistematização de procedimentos tendo como base o desenho geométrico, passando pelo desenho projetivo e de planificação, para a partir daí dar início à prática do desenho do desenho natural, do desenho decorativo e finalmente do desenho técnico. Sobre o desenho geométrico a Profa. Freitas afirmava que:

O traçado linear geométrico é base fundamental na execução de diagramas, modelos das vestimentas ; é imprescindível

na reprodução de motivos para bordados, rendas, tapeçarias, flores etc. É célula mater do desenho artístico, da pintura, da arquitetura da escultura etc.

No que se refere ao *Desenho de Projeção* este é apontado em ambas as edições como “base fundamental do traçado de corte” sendo necessário para o exercício deste o conhecimento de noções de desenho geométrico e de planificação de sólidos. Segundo a autora:

Após o conhecimento básico de sólidos passa-se para a projeção dos mesmos e mais planificação que nos conduzirão à construção racional dos moldes [...] Os conhecimentos básicos de geometria são suficientes para a execução do diagrama e perfeita delineação do traçado de cavas, decotes, golas, etc. Isto é o bastante para se obter a disposição perfeita de um molde ou modelo, embora saibamos que, construir moldes não é tão fácil como parece à primeira vista (vide operações técnicas do corte)¹³.

Outra modalidade que se apresenta é o chamado *Desenho Natural*, que se constituiu na prática do desenho de observação à mão livre, sem a utilização de instrumentos e deve ser praticado “após o conhecimento geral de linhas e configurações geométricas”, começando “por pequenas noções faseadas [sic.] em cópias de modelos”. A delineação das figuras começa pela observação e estudo de proporção dos diversos seguimentos que compreendem a mesma buscando uma aproximação com o original completado com todas as suas minúcias e pormenores, sendo “imprescindíveis conhecimentos de proporção e perspectiva”¹⁴.

Após esses exercícios e o conhecimento do desenho natural é que se inicia a estilização baseada na simplificação de flores, folhas, etc. Segundo a autora:

Estes vão tomando formas ou caracteres concordantes com a espécie de trabalho onde devam ser utilizados (bordados, rendas, tapeçarias, etc.). Quase nenhum elemento natural se presta a fins ornamentais de bordados e rendas, com exceção do bordado matiz, onde é possível aplicar ou reproduzir qualquer cópia ou

*modelo do natural. Todos devem passar por transformações e modificações essenciais, ou seja, a estilização de motivos sendo finalmente aproveitados na composição decorativa que os adapta ao modelo de um bordado ou renda (desenho técnico ou desenho guia)*¹⁵.

Para criação de tais diagramas é necessário o trabalho de composição denominado pela Profa. Freitas como de *Movimentação de linhas ou ritmos lineares*. Estes consistiam em organizar o contorno das formas agrupando-as a partir das regras de “Repetição” compreendendo repetir o motivo sucessivamente em uma linha pré-estabelecida; “Inversão” quando o motivo desenhado é repetido alternadamente em posições diversas; e “Alternação” onde se repete alternadamente dois ou mais motivos diferentes, podendo ser chamado de *alternação contrastada*, quando os motivos diferem entre si nas dimensões, formas ou cores. Segundo a autora:

Desenho estilizado
Caderno de Desenho
Maria de Souza Lobo,
1948



ESCOLA INDUSTRIAL "CARLOS DE CAMPOS" - São Paulo

Escola	Aluno	N.
Prof.		
Disciplina	Assinatura do	Série
Data		

Desenho natural
Caderno de Desenho
Maria de Souza Lobo,
1948



ESCOLA INDUSTRIAL "CARLOS DE CAMPOS" - São Paulo

Escola: _____ Aluno: _____ N.º _____
Prof: _____
Situação em: _____ Turma em: _____ Série: _____
Data: _____

Por princípio lógico sabemos que a composição decorativa ou decoração nasceu da natureza onde se inspiraram os primeiros ensaios decorativos, baseados no princípio geométrico (teias de aranha, conchas, escamas de peixe, plumagem das aves, hastes de carneiro, cabra, etc.

De tudo isto nasceram as primeiras ideias para a formação de círculos, redes poligonais, retangulares, etc., espirais de madeira de metais, etc., etc. Com o decorrer dos tempos tudo serviu de base ou marco ao desenho do bordado, rendas, etc. [...] Por princípios técnicos sabemos que os motivos naturais não se prestam ao bordado sistema branco, ao bordado aplicado, ao bordado sombra, etc., e nem para a execução de rendas, sem sofrerem a ação transformatória onde entra a estilização, a decoração e a ornamentação¹⁶.

Todo o trabalho segue um princípio de apropriação do natural, reorganizado por uma ordem racional que daria origem ao chamado *Desenho Técnico* aplicado ao *Desenho para Bordados e Rendas*. Para tais transformações é necessário “ter conhecimentos básicos sobre execução técnica do trabalho”, conhecendo as “particularidades imprescindíveis ao gênero de trabalho a executar” devendo o desenhista apresentar “minuciosa perícia para o bom desempenho da tarefa que lhe for confiada”. Nesse sentido a Profa. Freitas aponta para a necessidade de uma especialização profissional daquele que o irá desempenhar. Afirmando que:

O desenhista tem a facilidade de delinear, sombrear, colorir, etc, em qualquer direção ou posição; isto infelizmente não acontece à bordadeira, rendeira, etc.. A agulha é um tanto ingrata, daí a necessidade de conhecimentos particulares aos ofícios. [...] O desenho para o bordado deve apresentar aspecto nítido e precisão absoluta.



Composição elaborada a partir de modelo copiado da lousa
Caderno de Desenho
Maria de Souza Lobo, 1948.

Os traços de lápis devem ser firmes e nítidos evitando hesitação no contorno, pois isto é indispensável à reprodução e à execução técnica do bordado ou renda¹⁷.

Cabe ressaltar que a questão do bom gosto impera até mesmo nas instruções para elaboração de um desenho, pois o mesmo devia ser “selecionado e escolhido para evitar a banalidade e o mau gosto” seguindo o princípio de “simplicidade acompanhada de arte e elegância” que aliadas ao conhecimento técnico dariam ao trabalho um resultado geral e satisfatório.

O desenhista deveria ter em vista a economia de materiais e a economia de tempo para a bordadeira visando o uso racional do tempo e de matéria prima, elementos indispensáveis dentro do sistema de produção de bens visando ao lucro.

Na segunda edição é apresentada as alunas outra aplicação técnica do chamado *Desenho Técnico*: o desenho de manequins, que é apresentado conjuntamente com a questão da escala e proporção

para representação dos modelos de vestimentas, dando grande ênfase ao estudo das proporções do corpo humano.

Ao cotejar os dois capítulos apresentados e os resultados de tais aulas fica evidente os propósitos e funções do desenho, cujo caráter técnico é ressaltado sempre, mesmo em se tratando do desenho de vista [observação], este visava chegar o mais próximo possível do real.

No que diz respeito ao processo de criação pouco ou nada se fala a respeito. O desenho assume um caráter mimético ou de aplicação a uma determinada função e mesmo se tratando a tal aplicação esta se resume a um rol de canônes e fórmulas a serem aplicadas racionalmente.



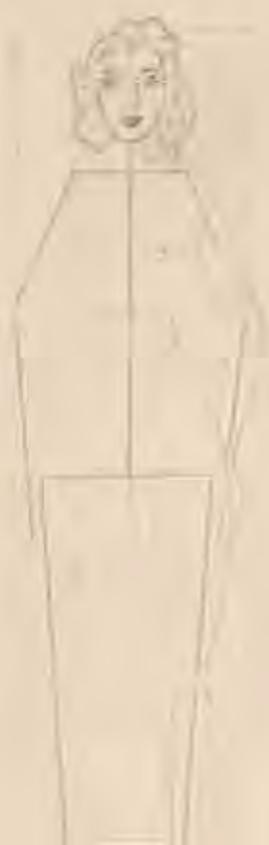
Cópia
de
Luisa



Elaboração de diagrama para ponto cruz
Caderno de Desenho - Maria de Souza Lobo, 1948



Elaborado por
M. de Souza Lobo
Caderno de Desenho
1948



Desenho de Modas
Caderno de Desenho
Maria de Souza Lobo, 1948

Cópia da lousa

Imaginação

Desenho de imaginação:
criação de uma composição a partir de um figura
dada na lousa no caso a imagem do pássaro.
Caderno de Desenho - Maria de Souza Lobo, 1948



Visto
da 15.12.48

M. de Souza Lobo
15.12.48

O curso de Pintura: um espaço de expressão?

Em se tratando de ensino de arte, não podemos perder de vista a questão do curso de Pintura. Tal curso aparece nos primeiros registros da escola na década de 1920 conforme discutido anteriormente, como um curso “livre”. Porém não encontrei nenhum documento que apresentasse data precisa de sua criação como curso regular. Tenho como hipótese que o mesmo foi “oficializado” em meados da década de 1940 pelos seguintes motivos:

Não há menção ao mesmo nos anuários, relatórios e pareceres das décadas de 1910, 1920 ou 1930 e nem mesmo no grande relatório apresentado na década de 1930 por Horácio da Silveira denominado *Ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo*. No relatório apresentado à 3^a Conferência de Educação em 1929 aparece uma imagem que faz referência ao 3^o ano do curso de pintura, porém no relatório não

há indicação do mesmo como curso regular ou como disciplina na grade curricular

Por outro lado não encontrei registro de nenhuma aluna que tenha cursado o referido curso no período anterior a década de 1940, nem mesmo comentários entre as alunas da década de 1930 sobre a existência de um curso regular específico com esse tema;

Não há também nenhuma menção a esse curso nas notas de imprensa. O primeiro comentário encontrado sobre o curso de *Pintura Comercial* foi no recorte denominado: *Educando a tendência da estudante* com data de 08 de novembro de 1949, em anexo, e em 1948 no artigo “acham que pinto bem” fala-se da produção da aluna Balbina Tavares sem mencionar qual curso a referida aluna estava matriculada, também em anexo.

Portanto, como já disse anteriormente, não posso afirmar precisamente quando o curso foi criado pelo fato de não ter encontrado nenhum documento escrito precisando a data.

O curso apresenta algumas características que considero pertinentes sobre a relação entre ensino de

Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.



3.^o ANNO DE PINTURA

arte e profissionalização feminina, principalmente, no que se refere às suas aplicações e conteúdos.

Um dado bastante importante é que este era o único curso comum as duas escolas, a feminina e a masculina, sendo teoricamente empregado o mesmo currículo em ambas. Adiante retomarei esse ponto.

A primeira questão que desejo discutir é a finalidade do estudo de pintura nas escolas profissionais e seus conteúdos. Segundo as *Diretrizes para o Curso de Pintura* apresentadas pelo *Departamento do Ensino Profissional* esta modalidade de ensino era dividida em três finalidades:

Pintura industrial cujo objetivo era preparar os alunos em pintura lisa, filetes, estampas, molduras, ornatos simples, entre outras aplicações;

Pintura decorativa que consistia na elaboração de cartazes, anúncios, alegorias, letreiros, painéis decorativos, natureza-morta, animais e paisagens;

Pintura acadêmica que consistia na elaboração de paisagens, retratos, naturezas mortas, flores e figuras¹⁸.

Ao analisarmos as descrições das finalidades percebemos que em alguns pontos as mesmas se entrecruzam ficando as atribuições muito mais a cargo dos usos do que de seus conteúdos técnicos. É possível classificar uma natureza-morta, por exemplo, tanto como pintura decorativa quanto como pintura acadêmica, pois em nenhum momento há uma descrição em termos de técnica ou estilo do trabalho para uma maior diferenciação.

O texto das referidas diretrizes abre com a seguinte assertiva: “o elemento básico sem dúvida é o desenho”, sendo que “o ensino do desenho na arte pictória tem como escopo formar profissionais aptos a conceber sem auxílio alheio, idéias próprias” atribuindo ao desenho o caráter de instrumento de criação de onde “se derivam todos os elementos de uma técnica apurada e especializada”. Ressaltando que os alunos deverão adquirir conhecimento técnico pela repetição de exercícios sob a orientação do mestre ficando explícito o modelo de aprendizagem pautado na cópia e repetição.

Outra questão que se apresenta em relação ao aprendizado é a sucessão de operações com a finalidade de se ter em conta na elaboração do trabalho todas as suas etapas, fazendo com que o mesmo tenha domínio de forma sempre gradual da perícia técnica de “forma suave e atraente”. Tais diretrizes ainda preconizam o ensino através da “experiência diária” sendo o professor o responsável de inculcar nos alunos que “os bens materiais são inseguros ao passo que a técnica profissional e o trabalho são valores positivos e permanentes” e que sem eles não haveria “cultura, prosperidade e progresso”.

Sobre o programa é importante destacar que dentre os conteúdos estão as questões ligadas à percepção visual (luz, cor, forma, espaço, etc.), não sendo entretanto apresentadas com este nome. Algo bastante interessante é que em tais diretrizes para o último ano do curso técnico e para curso de mestrado aparecem algumas questões ligadas à história da arte, apresentadas num programa de aulas baseado em perguntas e/ou afirmações e atividades práticas a fim de respondê-las.

Retomando a questão de que o curso de pintura era igual nas duas escolas, feminina e a masculina em conversa com a Profa. Lóris Rampazzo, aluna do curso de pintura no período de 1953 a 1958 ela diz que:

... nós íamos espiar os meninos lá da Getúlio Vargas. Nós víamos que só estávamos aprendendo barrinhas até o terceiro ano e meio, vamos dizer assim, segundo ano e meio. [...] Era muito devagar... muita composição, muito desenho de observação e não saía disso, [...] Percebemos que estávamos ficando para trás, então nós fizemos uma reivindicação, pois não tínhamos história da arte, e quase nada de tecnologia, porque a Dona Vitorina dava aula para as meninas de corte e costura. Uma professora que era substituta, Shirley, começou a lecionar um pouco de história da arte, mas não era bem história da arte, ela começou pela história geral [...] e não se aprofundou tanto na história da arte.

A Profa. Rampazzo diz que foram necessárias algumas reivindicações para “alavancar o método” do curso de pintura que era para as meninas considerado como um curso de “espera marido” em comparação aos conteúdos dados aos meninos. Para tanto foi de fundamental importância a presença do professor Jati Silva, pois foi graças a ele que as meninas conseguiram tirar o atraso em relação aos meninos.

Ao indagar a professora sobre a existência de uma diferença entre os trabalhos elaborados conferindo uma estética feminina e uma estética masculina a mesma diz que:

Não! De qualidade sim, [...] eles tiveram aula com o Laurindo Galante, que foi um escultor fantástico, [...] havia o Edmundo Miglicci, pintor acadêmico, reconhecido, [...] bem acadêmico, mas fantástico, havia também nessa época, o Éden Della Bella¹⁹. [...] No curso de pintura da Escola Masculina havia mais homens, pintores na ativa, e na nossa havia as mulheres que davam curso de

pintura, mas não eram pintoras. Essa era a diferença. Nós sentíamos que elas precisavam ser mais atualizadas. Não sentia diferença entre estética feminina e masculina, mas sentia diferença na qualidade, pois os meninos estavam mais adiantados [...] O grau de exigência era maior, os alunos sentiam-se mais motivados, eles queriam chegar até onde o mestre tinha chegado...

Em tal depoimento sentimos a importância dada à atuação profissional e experiência do professor com o mercado como impulsionador do ensino. No que se refere à questão da existência de um gênero predominante a Profa. Rampazzo aponta que na escola feminina a paisagem tinha predomínio sob os demais gêneros da pintura e que na masculina era mais o retrato, por conta dos professores. Na década 1950, ainda imperava, principalmente nas escolas técnicas e nas escolas de pintura e desenho, o modelo acadêmico sendo o retrato bastante importante, inclusive enquanto retorno monetário.

1933

Exposição de trabalhos de pintura 1933
provavelmente produzidos nos cursos livres
conforme hipótese apresentada no texto.



Um dos pontos positivos da formação dada pela escola era o conhecimento das técnicas e suas aplicações na elaboração de trabalhos. O mesmo se dava na elaboração de propostas com objetivos e prazos definidos, visando concursos e participações em exposições, o que conferia um caráter de profissionalização na instituição. Sobre esse assunto Rampazzo aponta que:

... isso era a nossa prova [...] os cartazes eram feitos em papel cavalinho, que seria o nosso papel Canson de hoje. A única loja que vendia era a Michelangelo, havia a Casa Orlando, havia outras casas, mas a mais famosa era a Michelangelo. Pegava-se o papel, papel cavalinho para técnicas de aquarela; o pastel era o papel Fabriano; todos estrangeiros, não tinha nacional [...] era feito com guache, só que não era o guache Gato Preto, era o guache Michelangelo [...] os cartazes eram feitos a guache, e eram feitos tanto de guache chapado, que é aquela cobertura sem

mancha nenhuma, como também sombreado, e nós tínhamos de fazer, idealizar o cartaz, fazer a diagramação, layout direitinho... [...] desenhávamos todas as letras, e depois era contornada com tira-linha, [...] nós tínhamos três dias para resolver [...] e a professora ou o professor, computava o número de horas que nós tínhamos usado para fazer o cartaz. Havia a questão do tempo; da imagem; das cores, o número de cores que se usava, porque, quanto mais cores mais caro. E tudo isso fazia parte do estudo quando se fazia um cartaz. [...] Praticávamos tudo: composição de um cartaz; composição de um quadro acadêmico; composição só de letreiro e a geometria também. Tinha tudo embutido. Nós fazíamos no primeiro ano, logo no início, umas barras para começar a pintar à guache. A estrutura era feita com geometria, aprendíamos a geometria descritiva, diédros e outros tipos, fazíamos a estrutura, tudo a lápis, depois a estrutura com

nanquim preto e o resultado com nanquim vermelho.

No que se refere à formação do curso de mestría ou aperfeiçoamento, curso de especialização de dois anos que conferia o título de docente as alunas a Profa. Rampazzo diz que:

... essa era a formação, foi a formação que eu recebi para ser professora de artes. Na época [1958] não era professora de artes, era desenho e pintura, esse era o título dado pelo MEC. [...] Aprendi dentro do curso de desenho e pintura: composição; desenho de observação; pintura de lisa; como preparar parede para fazer um painel, para fazer um trompe l'oeil; letras; cartazes; as técnicas todas: de aquarela, pastel, crayon, sangüínea, á óleo, nanquim [...]. Não aprendemos

gravura e fotografia, pois não havia [as disciplinas na Escola] na época.

Conforme pode constatar a formação técnica era irrepreensível, porém percebi que poucas eram as moças que buscavam uma formação em pintura. Por exemplo, a turma de 1953/1957 tinham apenas 06 meninas e dentre elas apenas Profa. Rampazzo seguiu carreira acadêmica no ensino de artes. Sua colega Vera seguiu com trabalho paralelo em ateliê pintando e dando aulas.

Percebi também através dos depoimentos que existia uma pressão por parte das famílias para que as moças seguissem carreira em algo mais rentável, no caso, os cursos de costura e bordado. O curso de pintura através de currículo e do modo como foi descrito pela Profa. Rampazzo apresentava características bastante comerciais servindo de precursor para o curso de *Desenho de Comunicação*, iniciado na década de 1970 após reformulação da escola para mista e seu posterior desdobramento para o atual curso de *Design Gráfico*.

Uma formação estética e moral além da artística.

A primeira questão que me surgiu diante do objeto durante a pesquisa foi: o que estou chamando de ensino de arte? O ensino do desenho obrigatório a todas as alunas da instituição pode ser considerado como tal? Pelo que foi discutido na primeira parte do trabalho – sobre a relação entre o ensino de arte e o trabalho – posso dizer que sim, que o mesmo daria conta de tal afirmação, uma vez que em nenhum momento do período estudado essa denominação – ensino de arte – aparece nos currículos. Em determinados períodos da história do ensino de arte, o desenho era a única prática que a ele correspondia, além do mais dentro dos objetivos propostos pelo modelo de formação o mesmo assumia tal função.

Porém minha inquietação não se deu por satisfeita, busquei entender quais referências estéticas norteavam esse ensino e como se dava tal prática e a sua relação com trabalho das alunas.

No decorrer da pesquisa observei que durante o período estudado a escola teve grande repercussão nos jornais da cidade de São Paulo e entre as características sempre enaltecidas nos artigos estava, além da ordem, o bom gosto. Outra coisa que me chamou a atenção foi a existência na escola de dois grandes livros encadernados com figuras de moda francesas de 1911, data da inauguração da escola.

A partir das fotografias percebi que a produção das alunas tinha o mesmo referencial estético da revista e segundo os comentários contidos nas notas de jornal sobre a exposição dos trabalhos, os mesmos eram adquiridos pelas “senhoras de sociedade” da época.

Tais informações me levaram a formular a hipótese de que existia sim uma formação estética das alunas implícita no ambiente escolar, através da arquitetura do prédio, do mobiliário e dos modelos copiados. E que tal formação estava de acordo com o gosto das classes dominantes, principais consumidoras dos produtos por elas produzidos.

Em se tratando ainda da questão do gosto, melhor dizendo do “bom gosto”, outro fator importante



Livros e revistas datados a partir de 1911 encontrados no acervo da EPFSP

era o comportamento esperado das educandas. Modelo de comportamento desejado pelas classes dominantes às classes dominadas.

Esse comportamento era precedido de uma boa dose de refinamento e “etiqueta”, assim como um modelo de conduta a ser seguido. Para tanto não podemos esquecer o forte papel exercido pela Prof. Laia Pereira Bueno, professora, vice-diretora e diretora, atuante no período de 1920 até meados da década de 1950.

Dona Laia²⁰ foi a maior autoridade feminina na trajetória da EPFSP. Emanava competência, eficiência, beleza, elegância, recato, polidez e meiguice, segundo relatos de ex-alunas, tributos esses de grande força persuasiva quando se tratava da constante vigilância ao qual docentes e discentes eram submetidas. Segundo Sueli Oliveira:

...na condição de vice-diretora, conseguia acomodar tensões da comunidade escolar, mantendo a ordem e a aparência de tranquilidade na Escola. Nas referências feitas por ex-alunas,

a seu respeito, entrevemos que cristalizou-se em torno de sua imagem um modelo de mulher e profissional que, seguramente deve ter influenciado na formação das educandas²¹.

No estudo elaborado por Oliveira, a mesma aponta que segundo o depoimento de algumas ex-alunas que estudaram na escola nos anos 1920²², “a Escola não deixava nada a desejar: era limpa, ordeira, contava com direção firme e mestras competentes, enquanto os cursos acenavam a futuros promissores”. Para estas alunas as precariedades do ensino ainda em implantação não prejudicaram a sua formação, pois as moças que se dirigiam a EPFSP em busca de qualificação em determinadas artes e ofícios conseguiram a mesma com muita proficiência.

Remetendo-se ao período estudantil, as ex-alunas entrevistadas por Oliveira recordaram que muitas de suas contemporâneas, logo que se diplomaram pela EPFSP, montaram em suas residências oficinas de costura, flores, chapéus, ornatos, etc.



Exposição de trabalhos das alunas



Exposição de trabalhos das alunas

Essa informação sugere que já nos anos 1920 o conjunto de alunas não fora constituído apenas por meninas da classe operária, público ao qual a EPFSP se destinava em sua fundação. Montar uma oficina própria implicava numa certa disponibilidade de recursos financeiros algo bastante difícil de ser conquistado pelas famílias operárias mesmo com a possibilidade de formação de um pecúlio.

Outro dado importante apurado por Oliveira é que a EPFSP acolhia alunas oriundas de segmentos sociais mais abastados, filhas de profissionais liberais e pequenos comerciantes, que buscavam a Escola não por uma profissão, mas para que suas filhas tornassem-se competentes donas de casa.

Estas considerações sugerem que os planos que alunas oriundas destas famílias faziam para seu futuro, e também para o preconceito em relação ao trabalho feminino assalariado na sociedade paulista daquela época. Moças “direitas” e de certa “classe” não trabalhavam fora de casa e caso fosse necessário para contribuir com a renda familiar, seu trabalho deveria ser feito nas dependências do lar sob o olhar atento da família.

As moças que trabalhavam em fábricas sofriam de grande discriminação, pois as fábricas estavam ligadas à idéia de “antro de perdição”, lugar onde reinava a “sujeira e a afronta aos valores morais vigentes”. Este desvalor acerca do meio fabril era partilhado por grupos sociais dominantes e camadas médias, estando presente, inclusive o medo as correntes anarquistas. A fábrica decididamente, na visão de grupos mais abonados, não era lugar para mocinhas de famílias honestas, mesmo que estivesse enfrentando dificuldades financeiras não era possível que uma família permitisse que suas filhas fossem trabalhar num lugar tão impróprio às mulheres²³.

Nesse sentido a educação das moças seguia rígidos padrões comportamentais introjetados pelas classes dirigentes, reproduzindo no ambiente escolar algumas práticas sociais difundidas pela elite como as finas recepções, os salões de chá e desfiles, assim como o canto e apresentações musicais e esportivas.



Miss Carlos de Campos

O espaço como conteúdo.

Analizando o material fotográfico sobre o edifício com seus espaços e mobiliários, busquei encontrar quais as influências estilísticas e se existia uma clara indicação sobre a escolha dos materiais nos pareceres, relatórios e notas de jornais.

Dentre todos os materiais o que mais me chamou atenção foi a existência do *Museu dos Ofícios Femininos* montado pela Profa. Vitorina de Freitas. O referido museu servia como um grande mostruário das etapas de confecção e materiais utilizados no processo de produção dos objetos nos diversos segmentos das artes aplicadas, dentre elas, a confecção de vestuários, chapéus, cerâmica e pintura.

Tais vitrines estiveram presentes, em condições bastante precárias, no período em que fui aluna da escola (1994-1997) e marcaram profundamente minha experiência estética. Lembro-me exatamente do sentimento de perplexidade e deslumbramento

diante do virtuosismo de sua confecção. Considero pertinente trazer essa informação, pois em grande parte esse mesmo sentimento de perplexidade norteou os caminhos da minha pesquisa. Tomo como referência para essa discussão as argumentações apresentadas por Coutinho²⁴ sobre o fato de que nossas predileções estéticas têm um apelo afetivo e são frutos de nossas memórias e experiências de vida.

Nesse contexto considero que meu gosto pelo desenho do início do século XX, principalmente pelas características do estilo art deco, deve-se ao contágio com esse material e pela minha convivência com o patrimônio arquitetônico e mobiliário da escola.

Retomando a questão do Museu de Artes e Ofícios Femininos, cabe ressaltar conforme aponta Barletta²⁵ que os materiais de apoio didático se tornaram tão importantes e necessários que já no final do Império e início do século XX foram realizados alguns eventos demonstrativos de seus usos como a Exposição Escolar, de 1883, a Exposição Nacional de 1908, além de um Congresso da Instrução, que mesmo cancelado produziu uma rica documentação sobre o assunto.



Vitrines do Museu dos Ofícios Femininos
década de 1950

Museu de Tecnologia de - 1950
Trabalhos Femininos



Vitrines do Museu dos Ofícios Femininos
década de 1950

Museu dos Ofícios Femininos

1950

Técnica e Execução



Vitrines do Museu dos Ofícios Femininos década de 1950

Os desenhos de alunas
utilizados nas vitrines
do Museu

Trabalho realizado
pela da Profa. Freitas.



Barletta²⁶ aponta que partir dos anos 1920 e 1930 a pedagogia começava a pautar-se no fato de que a escola deveria oferecer situações em que o aluno, a partir da visão/ observação e da ação/experimentação pudesse elaborar seu próprio saber.

Nesse sentido percebemos na concepção e uso dos espaços da escola uma orientação mesmo que “intuitiva” dos pressupostos do método intuitivo e influências escolanovistas na organização das práticas escolares. Esse deslocamento do “ouvir” para o “ver”, associando o “ver” ao “fazer” pode ser percebido já no método preconizado por Corinto da Fonseca²⁷, precursor de tais vitrines demonstrativas nos anos de 1920 nas escolas profissionais do Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva o ver se dava pela exposição dos métodos no ambiente escolar. Cabe ressaltar que o *Museu de Artes e Ofícios Femininos* fora inaugurado no final da década de 1940, porém encontrei registros de exposições semelhantes datadas ao final da década de 1920.

No que se refere ao fazer esse era o objetivo primeiro de todas as disciplinas e de seus programas como já apontado anteriormente. Este fazer visava

algo útil, aplicável e principalmente vendável. A partir das notas e artigos publicados nos jornais da época, assim como nos relatórios, a comercialização dos trabalhos era um êxito a ser alcançado. Nesse sentido as exposições tinham um duplo objetivo: o primeiro era de dar visibilidade aos frutos do trabalho das educandas, assim como seu progresso escolar, e o segundo, decorrente do primeiro, ou vice e versa, era a produção do material a ser exposto.

Considero importante nesse momento atualizar a questão: ainda na década de 1990 tais exposições ainda eram realizadas na escola com um caráter de estímulo a produção dos alunos. Estes eram mobilizados para elaboração de projetos coletivos, porém tais exposições perderam seu caráter comercial tornando-se eventos culturais de grande importância para a comunidade escolar. Com a segmentação entre o ensino médio e o ensino profissional, ocorrida no final dos anos 1990, tal evento se fragmentou em encontros de “áreas” até a extinção por completo.

A atualização da questão se deu pelo fato de que uma vez que a EPFSP na sua trajetória mantinha



Relatório da III Conferência Nacional de Educação, 1929.

MUSEU PEDAGOGICO

uma forte característica de produção de bens e objetos, era de fundamental importância para formação de suas alunas, e posteriormente de seus alunos também, a exibição de tal produção. Podemos observar que uma vez perdida essa característica por mudanças nas concepções curriculares tais exposições acabaram “naturalmente” extintas.

Em relação às exposições podemos também observar que tais práticas têm suas origens no século XIX com as Grandes Exposições Internacionais. Foi também uma tradição inclusive de intercâmbio entre as diversas escolas profissionais.

Nesse contexto podemos situar a questão do mobiliário da escola. Segundo alguns relatórios tais peças eram confeccionadas sob encomenda às Escolas Profissionais Masculina São Paulo e principalmente de Amparo.

Atualmente a EPFSP mantém o mobiliário original da sala da direção da inauguração do edifício principal, meados da década de 1930, produzido em consonância com a “moda” da época. Tal mobiliário possui características marcadamente *art deco*. É possível também encontrar outros mobiliários na

escola de características mais funcionais, como os antigos gaveteiros das salas de costura, e certo número de vitrines com características *art nouveau* e *art deco*.

Todas essas informações estéticas colaboram para o entendimento a cerca de quais modelos foram implementados e incutidos nas alunas durante os primeiros anos de existência da EPFSP.

Hoje, é possível observar que tais preocupações com o mobiliário parecem ter sido esquecidas não só na antiga EPFSP, atual ETE Carlos de Campos, mas no sistema escolar como um todo.

A partir da minha experiência pessoal, considero pertinente refletir sobre o quanto a convivência com o mobiliário e o ambiente escolar pode influenciar a formação estética dos alunos e de como atualmente têm sido tratada as escolhas de tais materiais dentro das escolas.



Exposição de trabalhos das alunas



Exposição de trabalhos das alunas

Notas

- ¹ *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* de 1915, p. 77.
- ² Na primeira edição o título é denominado como Arte - Artista - Artífice ou Operário
- ³ Na primeira edição o texto assim se apresenta: "Que é arte? Que diferença há entre artistas e operários? Se ambos produzem um determinado trabalho ou obra de sua especialidade que na maior das vezes, com raras exceções, é idêntico, porque um é cognominado artista e outro artífice ou operário?"
- ⁴ FREITAS. M. Vitorina. *Tecnologia: Artes e Ofícios Feminino*. São Paulo: 1954, p. 13.
- ⁵ *Id. Ibid., Loc. cit.*
- ⁶ A arte no texto aparece escrita em letras minúsculas na segunda edição e em maiúscula uma única vez na primeira edição.
- ⁷ No mesmo texto, em passagem anterior, a autora afirma que "com exceção da música, todas as artes são denominadas Artes Plásticas". Cf. FREITAS. M. Vitorina. *Op. Cit.*, 1954.
- ⁸ *Id. Ibid.*, p. 15.
- ⁹ *Id. Ibid.*, p.12.
- ¹⁰ Em alguns momentos do texto aparece grafado artesano e artezano sem estar claro se há ou não alguma distinção sobre os dois termos.
- ¹¹ Idéia essa que fora largamente combatida por segmentos da sociedade brasileira e principalmente paulista no intento de se criar contingentes de mão de obra e que já fora apresentada e discutida nos capítulos anteriores desse trabalho
- ¹² É possível observar tal metodologia, cuja base da aprendizagem do Desenho se dá pelo desenho geométrico no trabalho de Nereu Sampaio denominado O desenho ao alcance de todos.
- ¹³ FREITAS. M. Vitorina. *Op. cit.*, 1954, p. 245.
- ¹⁴ *Id. Ibid.*, p. 252.
- ¹⁵ *Id. Ibid.*, p. 254.
- ¹⁶ *Id. Ibid.*, p. 254.
- ¹⁷ *Id. Ibid.*, p. 255.
- ¹⁸ Departamento do Ensino Profissional. *Diretrizes par o Curso de Pintura*. São Paulo, 1959. Documento Mineografado.
- ¹⁹ Anteriormente o professor Édén dava aula na EPFSP. Antes que as alunas tivessem oportunidade de ter aula com o mesmo, este foi transferido para a escola masculina, motivo que gerou as reivindicações apontadas anteriormente.
- ²⁰ Profa. Laia Pereira Bueno, começou a trabalhar na Escola Profissional Feminina em junho de 1924, como professora de História e Geografia, conforme o Livro do Ponto da Escola, correspondente ao referido ano. Em 1927 passou a exercer o cargo de vicediretora e em 1938 iniciou seu exercício como diretora, permanecendo até meados da década de 1950.
- ²¹ OLIVEIRA, Sueli Teresa de. *Op. cit.*, p. 118.
- ²² Antonia Ramos cursou Corte e Confecção de 1924 a 1926, era filha de um pequeno proprietário de terras, após o falecimento do

pai, mudaram-se para o bairro do Brás porque era um bairro "bem servido"; Íris Krauss cursou Flores e Chapéus de 1927 a 1929, era filha de alfaiate que trabalhava por conta própria, mantendo inclusive uma alfaiataria fora de seu domicílio e as irmãs Lina e Olga Vasquez cursaram, respectivamente, Chapéus, Flores e Ornatos e Roupas Brancas, Rendas e Bordados, de 1928 a 1930 eram filhas de pai que fazia representação comercial e de mão proprietária de uma pequena confecção para bebês. Depoimentos foram coletados por Oliveira em 1990.

²³ Sobre esse assunto: RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar - Brasil (1890-1930)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

²⁴ COUTINHO, Rejane Galvão. "Vivências e experiências a partir do contato com a arte". *Educação Com Arte*. *Idéias* 31, São Paulo: FDE, v. 31, p. 143-158, 2004.

²⁵ BARLETTA, Jacy Machado. *O lugar dos objetos no arquivo: Materiais Escolares*. Dissertação de Mestrado. FE/USP, 2005, p. 31.

²⁶ *Id. Ibid., Loc. cit.*

²⁷ Cf. FONSECA, Corinto da. *Escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 2ª ed., 1929.

"Não devemos jogar a

CRIANÇA

junto com a água do

BANHO."

Algumas considerações.

Por quatro anos na graduação ouvi essa frase sendo proferida pela Profa. Luiza Christov em suas aulas quando a mesma queria nos chamar atenção para importância de se ponderar e relativizar sobre algumas questões/situações da história da educação.

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 tão incutidos as questões levantadas pelo objeto.

Nesse sentido ao refletir sobre como se deu a profissionalização de tais moças concluo que dentre as possibilidades oferecidas pela escola estava o exercício da docência nas diversas modalidades técnicas

oferecidas, sendo esta a grande insersora das moças no mercado profissional.

Segundo os jornais da época as moças terminavam seus cursos com emprego garantido na ampla rede de escolas que se abria principalmente no Estado de São Paulo. Essa possibilidade se torna tão evidente e real ao ponto de que na segunda edição do livro da Profa. Freitas ser desenvolvido um novo capítulo apresentando um modelo de programa de aulas para o ensino de *Trabalhos Manuais*.

Outra possibilidade que surge como forma de profissionalização é a formação de ateliês de costura e/ou bordado, autônomos ou funcionando muitas vezes nas casas das moças que trabalhavam a partir de encomendas.

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 já bastante tradicionais e 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 as mesmas

uma autonomia financeira ou até mesmo serviram de um primeiro passo para a afirmação de uma carreira ou administração de um negócio próprio posteriormente.

Nesse ponto acho importante ressaltar que todo racionalismo e tecnicismo disciplinarizador da escola tinha um aspecto positivo quando pensamos em termos de mercado de trabalho e de mercado de produção.

Existia dentro da escola uma preocupação muito grande com aplicabilidade e utilidade dos conhecimentos ali difundidos. Percebe-se uma vontade empreendedora evidente na análise da segunda edição do livro da Profa. Freitas, onde a mesma apresenta um 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. Temas esses que fugiam ao simples emprego em uma linha de produção fabril ou ao manufaturismo doméstico 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 a pergunta motriz de minha pesquisa.

No que se refere ao desenho, tais práticas surgem num 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 estas cada vez mais se firmavam como instrumentalização para o trabalho cada vez mais racional e eficiente.

O pouco espaço existente para expressão individual 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 em sua publicação é possível perceber um incentivo para que as alunas criassem seus próprios “desenhos”. Pude perceber também pela doação de materias guardados por algumas alunas ao acervo da escola que as mesmas colecionavam livros de modelos, prática essa 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 outros modelos para elaboração dos mais diversos trabalhos manuais.

Estes materiais podiam servir como referência para a criação de trabalhos próprios ou apenas servir de modelo para reprodução, atualmente freqüente na execução de trabalhos manuais.

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, esta deveria estar de acordo com o referencial apresentado as mesmas 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 determinava aquilo que seria mais facilmente vendido.

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

Porém essa concepção de ensino, pautado na demanda, mesmo que no caso esta 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 EPFSP em outras instituições de ensino superior ou técnico de *Designer*.

Tais métodos tradicionais pautados na técnica e reprodução e voltados para o cumprimento de uma demanda foram relegados ao quase, quando não totalmente, esquecimento nos currículos e cursos cujos objetivos não era a produção.

A educação formal não profissionalizante nas suas diversas séries foi adotando gradualmente um “método espontaneísta” pautando –se cada vez mais no *laissez faire* sob o incentivo de reformas educacionais/curriculares esvaziadoras como a LDB 5692/71. Mesmo quando observamos os compêndios de desenho geométrico ou de trabalhos manuais os conteúdos aparecem desvinculados de aplicações práticas. Infinitas barras e arabescos foram produzidos sem sequer sabermos qual a “utilidade” ou finalidade de tais exercícios.

A pertinência de retomar ao ponto de partida, no caso minha própria formação está no fato de se no passado tal escola cumpriu por um grande período de tempo o papel de formação de docentes nas diversas modalidades de ensino das artes aplicadas.

Nesse sentido percebo ao realizar este diálogo com o passado um grande dilema entre as práticas

e seus contextos. Se por um lado a escola oferecia no passado uma formação extremamente técnica e instrumental voltada para uma aplicação utilitária bastante apreciada por suas educandas por outro lado havia pouco espaço para expressão individual das mesmas. Porém o virtuosismo técnico exigido parece ter ficado restrito a esse universo de “inteligências modestas”. Quanto a Academia, o binômio entre teoria e prática parece ter pendido quase que totalmente para o lado da teoria sob uma infinidade de argumentos e justificativas, dentre elas o preconceito e até mesmo a incapacidade derivada de anos de formações esvaziadas não só de conteúdos, mas de práticas. Mas isso é assunto para uma próxima conversa.

Mas é fato que: “não devemos jogar a criança junto com a água do banho”.



FONTES

- Departamento do Ensino Profissional. *Diretrizes par o Curso de Pintura*. São Paulo, 1959. Documento Mineografado.
- Secretaria de Instrução Pública. *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*. São Paulo: 1911a 1922
- Escola Profissional Feminina. *Livro de Recortes de Jornal*. São Paulo, 1912/1966.
- SILVEIRA, Horácio A. *Relatório da Escola Profissional Feminina*. São Paulo, 1922.
- FREITAS, Maria Vitorina de. *Tecnologia. Artes e Ofícios Femininos*. 2ª. São Paulo, 1954.
- FREITAS, Maria Vitorina de. *Tecnologia. Artes e Ofícios Femininos*. São Paulo, 1948.



BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e Colagem*. Influências de J. Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1982.
- 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.
- BARBOSA, Rui. "O Desenho e a Arte Industrial". In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. V. 9. Rio de Janeiro: 1948.
- BARDI, Pietro Maria. *Mestres, artífices, oficiais e aprendizes no Brasil*. Raízes Gráficas, 1981.
- BARLETTA, Jacy Machado. *O lugar dos objetos no arquivo: Materiais Escolares*. São Paulo: 2005 (Dissertação de Mestrado FE/USP).
- BERNARDES, Maria T. Caiuby Crescenti. *Mulheres de Ontem?* Rio de Janeiro - Século XIX. São Paulo: TAQ Editora, 1989.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- CHIARELLI, T. *Um Jeca nos Vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- COUTINHO, Rejane Galvão. "Vivências e experiências a partir do contato com a arte". *Educação Com Arte Idéias* 31, São Paulo: FDE, v. 31, p. 143-158, 2004.
- CUNHA, Luiz A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP, 2000a.
- CUNHA, Luiz A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP, 2000b.
- CUNHA, Newton. *Dicionário SESC*. A linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CUNHA, Newton. *Dicionário SESC*. A linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- D'INCAO, Maria Ângela. "Mulher e Família Burguesa" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- DARRAS, Bernard. "De l'education artistique à l'education culturelle". In: *Contributions The World Conference on Art Education*. Lisbon: UNESCO, 06 -09 MARS-2006. Cd-room. Trad. BARRETO, Carolina Marielli.
- DUARTE, Constância Lima. *Nísia Floresta: vida e obra*. Natal: UFRN, 1995.
- DURAND, José Carlos. *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.
- FALCI, Miridan Knox. "Mulheres no sertão nordestino" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- FIGUEIREDO, Luciano. "Mulheres nas minas gerais" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- FONSECA, Cláudia. "Ser mulher, mãe e pobre" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- FONSECA, Corinto da. *Escola ativa e os trabalhos manuais*. São Paulo: Melhoramentos, 2ª ed., 1929.
- GONZAGA, Aprígio. "Finalidade do Ensino Profissional Feminino". In: *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo - 1920-1921*.
- GONZAGA, Aprígio. *Slojd Paulista*. São Paulo: 1916.

- HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- LEITE, Miriam Moreira., et ali (org.). *A condição da mulher no Rio de Janeiro no século XIX*: Antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: Hucitec, 1984.
- LEITE, Serafim. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil*. Lisboa: Brotéia, 1953.
- LOS RIOS FILHO, Adolfo Morales de. *O Rio de Janeiro Imperial*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000 (1ª ed. 1946).
- MACIEL, Francisca Izabel e Frade, Isabel Cristina A.S. Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo. In: PERES, Eliane e TAMBARA, Elomar (org.) *Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil* (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.
- MANOEL, Ivan Aparecido, *Igreja e educação feminina. (1859-1919): Uma face do conservadorismo*. São Paulo: UNESP, 1996.
- MONTES, Maria Lucia. "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*, São Paulo: 1990 (Tese de Doutorado - FE/USP).
- 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?". In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 1991.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª. 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?* São Paulo. 2005 (Tese de Doutorado – USP).
- NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical*. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NEEDEL, Jeffrey D. *Belle Époque Tropical*. Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- OLIVEIRA, Sueli Teresa de, *Uma colméia gigantesca: Escola Profissional Feminina de São Paulo*. São Paulo: 1992 (Dissertação de Mestrado – PUC).
- OSINSKI, Dulce. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. 2ª. São Paulo: Cortez, 2002.
- PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. São Paulo: UNESP, 1998.
- RAGO, Margareth. "Trabalho feminino e sexualidade". In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- 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). São Paulo: 1991 (Dissertação de Mestrado – PUC).
- RIBEIRO, Arilda. Inês. *A Educação Feminina durante o século XIX: O Colégio Florence de Campinas 19863-1889*. Campinas: Centro de Memória, 1996.
- SAFFIOTI, Heleith. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Livraria Quatro Artes Editora, 1969.
- SAMPAIO, Nereo. *O Desenho ao Alcance de Todos*. 2ª ed. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1938. v. 2.
- SILVEIRA, Horácio A. *Ensino técnico-profissional e doméstico em São Paulo*. São Paulo: Revista dos Tribunaes. 1935.
- SILVEIRA, Horácio A. *Escola Normal Feminina de Artes e Offícios* (São Paulo). Histórico e organização actual. São Paulo: Limitada, 1931.
- SILVEIRA, Horácio A. "Escola Profissional Carlos de Campos". In: 3ª conferência Nacional de Educação. São Paulo: 1929.
- SOITNET, Rachel. "Mulheres pobres e violência no Brasil urbano" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- SOUSA, Cyntia Pereira de. *Família, Mulher e Prole*. A doutrina social da igreja e a política social do Estado Novo. São Paulo: 1988 (Tese de Doutorado – USP).
- TARASANTCHI, Ruth Sprung. "Mulheres Pintoras no Brasil". In: Catálogo da Exposição *Mulheres Pintoras: a casa e o mundo*. São Paulo. Imprensa Oficial. 2004.
- TEIXEIRA, Mucio Scoevola Lopes. *Relatório da Exposição Artístico-Industrial Fluminense Apresentado à Directoria da Sociedade Propagadora das Bellas Artes*. Rio de Janeiro: Nacional, 1901.
- 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.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. "Maternidade negada" In: DEL PRIORE, Mary. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.



Апекс I

DIRETRIZES

EXERCÍCIOS

IV

EXERCÍCIOS PRÁTICOS

O mestre do Ensino tem muitas possibilidades para trabalhar:

- a) Ensino formal
- b) Ensino não-formal
- c) Ensino informal

Ensino formal é aquele que ocorre em escolas, cursos, disciplinas, aulas, oficinas, laboratórios, etc.

Ensino não-formal ocorre em clubes, associações, sindicatos, grupos, etc.

Ensino informal acontece em casa, no trabalho, etc.

O ensino formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

O ensino formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

O ensino informal é um ensino não planejado, não organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino não-formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc. O ensino formal é um ensino planejado, organizado, com objetivos, conteúdos, métodos, materiais, etc.

4

homens e jovens, em um tempo, criam através do contato com o livro em português, familiaridade e assim se desenvolve a capacidade das palavras, letras, etc.

A superação da falta de conhecimento, tanto no campo científico como no campo da técnica profissional e o trabalho são valores positivos e fundamentais, mas esses elementos podem criar insegurança e medo, e assim a falta de poder levar a cultura, a prosperidade e progresso.

Porém, como resultado de tudo isso, não se deve esquecer de que a educação não é apenas um meio para atingir um fim, mas também um fim em si mesma.

Atividade1ª série

- 1 - Perceção e identificação
- 2 - Arte de observar, reconhecer pontos
- 3 - Uso de giz branco
- 4 - Higiene de trabalho
- 5 - Trabalho em conjunto de pintura
- 6 - Trabalho separado de luz e cor
- 7 - Trabalho de percepção que a criança deve reconhecer sobre arte e a realidade
- 8 - Trabalho de arte e percepção de pontos e que se deve observar, reconhecer, reconhecer a realidade percebida para não ficar
- 9 - Trabalho de percepção, reconhecimento
- 10 - Trabalho de observação sobre pontos de pintura e arte

2ª série

- 1 - Trabalho de percepção de pontos e arte
- 2 - Trabalho de pontos de luz
- 3 - Trabalho de percepção de pontos
- 4 - Trabalho de percepção de pontos
- 5 - Trabalho de percepção de luz e cor
- 6 - Trabalho de percepção
- 7 - Trabalho de percepção
- 8 - Trabalho de percepção de pontos
- 9 - Trabalho de percepção de pontos, percepção de pontos, percepção de pontos
- 10 - Trabalho de percepção de pontos, percepção de pontos, percepção de pontos
- 11 - Trabalho de percepção, percepção, percepção, percepção
- 12 - Trabalho de percepção de pontos
- 13 - Trabalho de percepção de pontos
- 14 - Trabalho de percepção de pontos
- 15 - Trabalho de percepção de pontos
- 16 - Trabalho de percepção de pontos
- 17 - Trabalho de percepção de pontos
- 18 - Trabalho de percepção de pontos
- 19 - Trabalho de percepção de pontos
- 20 - Trabalho de percepção de pontos
- 21 - Trabalho de percepção de pontos
- 22 - Trabalho de percepção de pontos
- 23 - Trabalho de percepção de pontos
- 24 - Trabalho de percepção de pontos
- 25 - Trabalho de percepção de pontos
- 26 - Trabalho de percepção de pontos
- 27 - Trabalho de percepção de pontos
- 28 - Trabalho de percepção de pontos
- 29 - Trabalho de percepção de pontos
- 30 - Trabalho de percepção de pontos
- 31 - Trabalho de percepção de pontos
- 32 - Trabalho de percepção de pontos
- 33 - Trabalho de percepção de pontos
- 34 - Trabalho de percepção de pontos
- 35 - Trabalho de percepção de pontos
- 36 - Trabalho de percepção de pontos
- 37 - Trabalho de percepção de pontos
- 38 - Trabalho de percepção de pontos
- 39 - Trabalho de percepção de pontos
- 40 - Trabalho de percepção de pontos
- 41 - Trabalho de percepção de pontos
- 42 - Trabalho de percepção de pontos
- 43 - Trabalho de percepção de pontos
- 44 - Trabalho de percepção de pontos
- 45 - Trabalho de percepção de pontos
- 46 - Trabalho de percepção de pontos
- 47 - Trabalho de percepção de pontos
- 48 - Trabalho de percepção de pontos
- 49 - Trabalho de percepção de pontos
- 50 - Trabalho de percepção de pontos
- 51 - Trabalho de percepção de pontos
- 52 - Trabalho de percepção de pontos
- 53 - Trabalho de percepção de pontos
- 54 - Trabalho de percepção de pontos
- 55 - Trabalho de percepção de pontos
- 56 - Trabalho de percepção de pontos
- 57 - Trabalho de percepção de pontos
- 58 - Trabalho de percepção de pontos
- 59 - Trabalho de percepção de pontos
- 60 - Trabalho de percepção de pontos
- 61 - Trabalho de percepção de pontos
- 62 - Trabalho de percepção de pontos
- 63 - Trabalho de percepção de pontos
- 64 - Trabalho de percepção de pontos
- 65 - Trabalho de percepção de pontos
- 66 - Trabalho de percepção de pontos
- 67 - Trabalho de percepção de pontos
- 68 - Trabalho de percepção de pontos
- 69 - Trabalho de percepção de pontos
- 70 - Trabalho de percepção de pontos
- 71 - Trabalho de percepção de pontos
- 72 - Trabalho de percepção de pontos
- 73 - Trabalho de percepção de pontos
- 74 - Trabalho de percepção de pontos
- 75 - Trabalho de percepção de pontos
- 76 - Trabalho de percepção de pontos
- 77 - Trabalho de percepção de pontos
- 78 - Trabalho de percepção de pontos
- 79 - Trabalho de percepção de pontos
- 80 - Trabalho de percepção de pontos
- 81 - Trabalho de percepção de pontos
- 82 - Trabalho de percepção de pontos
- 83 - Trabalho de percepção de pontos
- 84 - Trabalho de percepção de pontos
- 85 - Trabalho de percepção de pontos
- 86 - Trabalho de percepção de pontos
- 87 - Trabalho de percepção de pontos
- 88 - Trabalho de percepção de pontos
- 89 - Trabalho de percepção de pontos
- 90 - Trabalho de percepção de pontos
- 91 - Trabalho de percepção de pontos
- 92 - Trabalho de percepção de pontos
- 93 - Trabalho de percepção de pontos
- 94 - Trabalho de percepção de pontos
- 95 - Trabalho de percepção de pontos
- 96 - Trabalho de percepção de pontos
- 97 - Trabalho de percepção de pontos
- 98 - Trabalho de percepção de pontos
- 99 - Trabalho de percepção de pontos
- 100 - Trabalho de percepção de pontos

- 22 - O supretot dos planuras é limitado ao dos Páanos
 23 - Zona de base
 24 - Dunetas e lomas
 25 - Ferrugens do planor
 26 - Lignitos expostos no planor
 28 - Argamais
 29 - Depressões locais e salinas
 30 - O salino e o prole do supretot

3º série

- 1 - Que são puros são, exclusivamente falando de outras bases
 2 - Zona de base
 3 - Indicações de salinas, salinas, etc.
 4 - Dunetas, lomas, ventanas, etc.
 5 - A importância da perspectiva na arte do planor
 6 - O salino no planor e sua distribuição
 7 - Características do salino salinas suas variações e tipos de sua distribuição
 8 - Paleontologia e botânica
 9 - As águas potáveis pelas zonas salinas
 10 - Paisagem das dunetas
 11 - Dunas, salinas, ventanas, ventanas, lomas, ventanas
 12 - Dunetas, lomas e salinas
 13 - Dunetas e salinas
 14 - Características gerais e pântanos de base
 15 - Argamais
 16 - Ferrugens
 17 - Características da vegetação
 18 - Clima do supretot local no salino
 19 - Características salinas
 20 - Indicações, a queda das dunetas
 21 - Argamais
 22 - Ferrugens e salinas locais pelo salino

4º série

- 1 - Dunetas salinas locais, as dunetas locais, as dunetas de salinas
 2 - Dunetas salinas, salinas, salinas, salinas
 3 - Dunetas de salinas das dunetas de salinas
 4 - Dunetas de salinas de salinas de salinas de salinas
 5 - Dunetas de salinas de salinas de salinas de salinas
 6 - Dunetas de salinas de salinas de salinas de salinas

I

- 7 - Teoria das cores
 8 - Teoria da coração das cores
 9 - História natural do sentido
 10. Luz, visão e percepção
 11. Espaço mental
 12. Como preparar a visão mental
 13. Def. que precede e modo de agrupar os objetos para a percepção de um
 objeto
 14. Artes visuais aplicadas à arte
 15. História
 16. Períodos mais importantes da história da arte e suas causas principais
 17. Períodos da arte pré-histórica
 18. Os aspectos "históricos" para a visão de uma obra de arte e sua interpreta-
 ção
 19. Questões práticas de crítica e história da arte
 20. O plano que está sobre, (Abstração)

II. ARTE E PSICOLOGIA

- 1 - A criação de um objeto e a criação de um objeto
 2 - Da história natural do sentido, e que são os seus tipos
 3 - Teoria perceptiva de um objeto
 4 - O sentido das cores de inteligência
 5 - Coração das cores
 6 - História da coração
 7 - O modo das cores no objeto
 8 - A origem histórica da coração
 9 - As cores complementares
 10. Como preparar a coração
 11. Percepção, ou o que significa, em algumas partes de história
 12. História e psicologia
 13. Percepção linear
 14. Def.
 15. História
 16. História da percepção linear
 17. História da coração
 18. Percepção linear
 19. História linear
 20. História da coração

4	
<u>PROCURA DE...</u>	
<u>TRABAJOS PRÁCTICOS</u>	
<u>1.ª PARTE</u>	
1 - Descripción de diversos tipos de libros, folios, etc.	
2 - Análisis literario periodístico	
3 - Datos de prensa de tipos diversos	
4 - Letras conmemorativas	
5 - Reseñas descriptivas	
<u>2.ª PARTE</u>	
1 - Descripción de uno o más libros o folios	
2 - Análisis periodístico	
3 - Descripción de folios o capítulos de un libro	
4 - Análisis conmemorativo	
5 - Folios de prensa	
6 - Datos de uno o más tipos de libros	
7 - Folios de prensa	
8 - Datos descriptivos de libros, revistas, folios, etc.	
<u>3.ª PARTE</u>	
1 - Descripción de libros para análisis descriptivo	
2 - Descripción de folios para análisis descriptivo	
3 - Datos descriptivos	
4 - Datos de prensa	
5 - Datos de uno o más tipos de libros o folios	
6 - Datos de prensa descriptiva	
7 - Descripción y descripción de folios de prensa y otros folios	
8 - Datos de uno o más tipos de libros	
9 - Datos de prensa, de prensa, etc.	
10 - Datos de prensa descriptiva, de prensa, prensa, etc.	
<u>4.ª PARTE</u>	
1 - Descripción de uno o más tipos de libros	
2 - Datos de prensa	
3 - Descripción de folios, revistas, etc.	
4 - Datos de prensa de tipos diversos	
5 - Datos descriptivos para libros	
6 - Datos de prensa, de prensa, etc.	
7 - Datos de prensa	

	7
T - Țările de cultură-omote	
Z - Țărilor de natură	
	<u>II. ȚĂRI</u>
1 - Anglia	
2 - Austria	
3 - Belgia	
4 - Canada	
5 - Dania, Norvegia și Suedia	
6 - Germania și Italia	
7 - Japonia	
8 - Olanda și Franța	
	<u>III. ȚĂRI DE CULTURĂ ȘI DE NATURĂ</u>
	<u>IN ȚĂRI</u>
1 - China	
2 - Japonia	
3 - Coreea	
4 - Cuba	
5 - Cehoslovacia	
6 - Finlanda	
7 - Franța	
8 - Germania	
9 - Italia	
10 - Japonia	
11 - Țările de cultură și natură	
	<u>IN ȚĂRI</u>
1 - Țările de cultură și natură	
2 - Belgia	
3 - Canada - țară	
4 - Dania	
5 - Germania și Franța	
6 - Japonia	
7 - Olanda și Franța	
8 - Țările de cultură	
9 - Țările de cultură și natură	
10 - Țările de cultură	

8

IN SINE

- 1 - Activitatea de dezvoltare din companii sau pãrterii
- 2 - Strategia de lucru de calitate cãlãtorie a activitatii
- 3 - Sistem de clasificare
- 4 - Activitate
- 5 - Activitate de mentinere, perfecționare a performanțelor
- 6 - Problemele și dificultățile activității
- 7 - Serviciu, activitate
- 8 - Activitate, activitate
- 9 - Lucru (activitate profesională)

LA SINE

- 1 - Performanțele activității în activitate în timpul de lucru
- 2 - Activitatea de activitate și lucrul și activitate activitate, activitate, activitate, activitate
- 3 - Activitate de activitate activitate activitate
- 4 - Activitate de activitate
- 5 - Activitatea de activitate și performanțele
- 6 - Activitatea și activitate activitate și activitate, în activitate activitate de activitate
- 7 - Activitate și activitate activitate și activitate și activitate de activitate
- 8 - Activitate de activitate activitate activitate
- 9 - Activitate de activitate activitate

ACTIVITATE

LA SINE

- 1 - Activitate
- 2 - Activitate activitate și activitate
- 3 - Activitate activitate activitate și activitate și activitate
- 4 - Activitate activitate
- 5 - Activitate
- 6 - Activitate
- 7 - Activitate activitate activitate de activitate
- 8 - Activitate activitate activitate



Анехо II

LIVRO: **TECNOLOGIA**
Edição de 1948



PREFÁCIO

Com uma satisfação devida de D. MARIA VITÓRIA DE FREITAS, dirige-me esta de *Tecnologia da Escola Industrial "Caldas de Coppo"*, da Capital, a honrosa incumbência de escrever algumas palavras para a primeira página do seu livro *"Artes e Ofícios Femininos — Tecnologia"*.

É que se, nestes tempos, é oportunidade que se me oferece de me congratular com a Autora pelo grande empenhamento que acaba de levar a efeito, dotando as bibliotecas técnico-profissionais de uma obra de tão grande valor e cuja falta viria se fazendo sentir.

Este livro representa a conjugação de um esforço feito a pedido da Autora que, na meditação de uma certíssima pela estes dos trabalhos manuais femininos, que tão bem sabe compreender e executar e em interesse de difundir, socialmente conhecimentos técnicos e teóricos, de pôr-lhe ao alcance a aprender, não só com os meios adstruídos para a sua execução, mas não viu a Autora apenas esta parte material do trabalho; alimentando o ideal de conseguir que fossem aquelas que se dedicarem a esta arte o façam com alma, entusiasmo e espiritualidade, com a própria e faz, penetrou em todos os seus detalhes e se apercebeu no histórico de cada um de seus ramos, envolvendo-os em suas linhas, suas aplicações, sua criação e sua evolução.

A descrição dada da técnica de pontos e da execução dos motivos e a cada passo envolvida em citações artísticas e interessantes.

Fazendo do seu livro um repertório completo de todas as modalidades e técnicas dos trabalhos femininos, completou-o com fartas referências ao material utilizado para os diversos trabalhos apresentando-o desde o seu fabrico até a sua aplicação.

Utilizando-se sempre de linguagem clara em suas explicações, tornou o seu livro necessário a todos e a sua leitura, um prazer e um delírio.

Recebo, pois, D. Maria Vitorina de Freitas, os meus cumprimentos por tão valiosa obra e os votos que faço para que, largamente divulgada no meio do ameno profissional, se torne um guia indispensável para as profissões de especialidade, em geral do desenvolvimento e sempre crescente das artes femininas e da aperfeiçoamento das mesmas profissões.

São Paulo, 1 de Dezembro de 1947.

LAIJA PEREIRA BUENO

Directora da Escola Industrial Feminina do Uruguai

INTRODUÇÃO

A obra de grande livro surgiu quando eu estava na primeira dificuldade para fazer cumprir o programa da disciplina, sendo incluído nos cursos de ensino profissional.

A simplicidade da matéria e a vasta literatura sobre a questão levaram-me a esta, não muito extensa obra, se eliminasse toda redundância no texto.

O trabalho pessoalmente e prático na actividade docente de ensino privado Director, D. Laia Pereira Bueno, da Escola Industrial Carlos de Campos, de São Paulo (a quem tomo a liberdade de dedicar este meu humilde trabalho), constitui o ponto de partida para a elaboração de pesquisas referentes ao problema da formação feminina no trabalho.

Tratamos portanto que foram disponibilizadas para a leitura de pessoas leigas e estudiosos para serem em livro a que agora disponibilizamos a presente.

O meu mais urgente desejo é que esta modesta obra possa contribuir para melhorar a situação das minhas queridas colegas, unidas das quais me sinto profundamente e a quem me sinto profundamente unido e pelo qual o trabalho de todas as horas e sua saúde e competência.

Desejo também, que a sua publicação seja útil às alunas, dispostas a estudar e a trabalhar para a arte, as que elas tem de mais útil e interessante para a realização de todos os trabalhos em trabalhos manuais.

Espero que a obra das artes femininas como fator preponderante de cultura popular, esteja também no julgamento de vocês para que seja e sempre seja o primeiro repertório de conhecimentos, tornando-se por consequência reconhecida, se ao fim eu encontrar algo de útil e agradável.

A obra de que me sinto e me sinto profundamente contribuiu com o presente trabalho para a vida das minhas queridas colegas leigas e profissionais femininas, a esta de minha gratidão.

A AUTORA

CAPÍTULO I

ARTE — ARTISTA — AMADOR DO OPERÁRIO

Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:

"Que é arte? Que diferença há entre artistas e operários? De onde provém um determinado trabalho ou obra de sua especialidade que os outros das vides com raras exceções, é limitado, porque em é denominado artista e outro artesão ou operário?"

É justamente estas questões que aqui serão tratadas de maneira clara e concisa para discutir a razão e a razão trada das coisas em geral e "porque" das coisas.

~~Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:~~

Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:

Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:

Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:

Antes de começar a falar de terminologia propriamente dita, seja referenciada neste capítulo a uma pergunta comum que se alguns costumam fazer:



etc. E' colheita maior de desenhos activos, da sinteria, da arquitectura da escultura etc.

Para melhor conhecimento de chamada "desenho tecnico por fusão", correlaciona nos topicos seguintes:

- conhecimento de principios de desenho;
- estudo de figuras geometricas;
- esboços de objectos;
- simulação e applicação practicas.

Principios de *desenho*. — Compreende por definir o termo "desenho".

Desenho é a arte de representar por meio de linhas, curvas e cores convencionadas todos os objectos que vemos ou imaginamos.

Praticamente o *desenho* pode ser classificado em:

- a) *desenho linear* e *geometrico*;
- b) *desenho de memto*;
- c) *desenho topografico*;
- d) *desenho da natureza*;
- e) *desenho applicado* ás artes industriais.

Neste capitulo se nos limitaremos a tratar dos pontos que se quadram nas artes industriais, particularmente no tratado de côr, linhas, bordados, etc.

Desenho linear. — E' a parte do *desenho* que tem o fim de representar os objectos só por meio de linhas, por esta razão se lhes affirma ser este o ramo mais importante do presente estudo.

O *desenho linear* é applicado á architectura, á mecânica e á côrta, sendo que para esta ultima é necessario o conhecimento teorico e principios da construcção geometrica.

Divide-se o *desenho linear* em duas séries:

- *desenho linear geometrico*;
- *desenho linear a vista*.

Desenho linear geometrico. — Empregado nas construcções metricas dividese em:

Desenho de figuras geometricas planas. — que comprehende o tratado de todas as figuras de geometria plana e suas applicações dessas figuras.

Desenho de projecção. — que tem o objecto de representar em um plano a forma dos corpos; esse plano é a folha de papel de *desenho*. O *desenho de projecção* é a base da engenharia de e a base fundamental do tratado de côrta, etc.)

Desenho de perspectiva. — que tem como finalidade representar os objectos tal como elles se apresentam a nossa vista.

Desenho linear a vista. — entendemos por esta modalidade o tratado de tudo o que se confunde á vista sem auxilio dos instrumentos.

Desenho de ornato. — formado pela combinação do *desenho linear* e do *desenho natural*.

Desenho topografico. — tem como objecto representar as formas accidentaes da terra.

Desenho natural. — representa figuras humanas, animais, plantas, paisagens, etc.

Desenho applicado. — comprehende as applicações applicadas ás industrias fabricadas, côrtes, tapeçarias, etc.)

Após a synthese topologica da classificaçáo de *desenho*, poder-se-á estudar alguns topicos necessarios ao fôrto de aprender a esta terminologia do *desenho*.

Comecemos por definir:

Linha. — é tudo o que, omnia linhas no espaço e pode ser percebida por um ou mais de um de nossos sentidos.

Linha. — é a extensáo infinita, em se estendem os corpos da natureza.

Linha de ∞ . — é a distancia entre 2 pontos. E' linhas de ∞ .

Superfície. — qualquer porção limitada do espaço; a extensáo pode ser em duas dimensões, duas as ∞ .

Corpo. — de um corpo é porção de espaço limitado pelo mesmo espaço, em a extensáo com as três dimensões, comprimento, largura e altura.

Forma. — parte exterior de todos os objectos ou seja limite das partes em todos os sentidos (largura e comprimento).

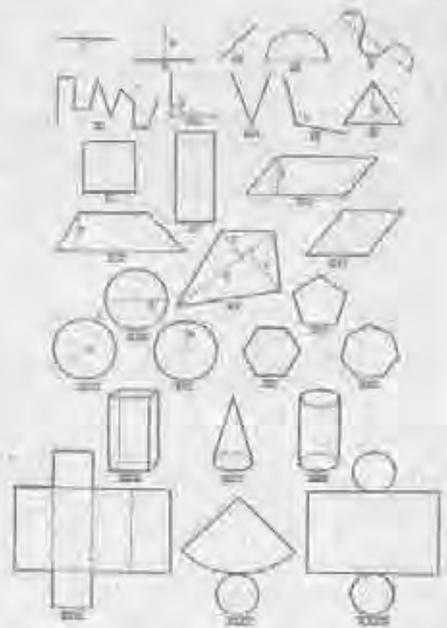
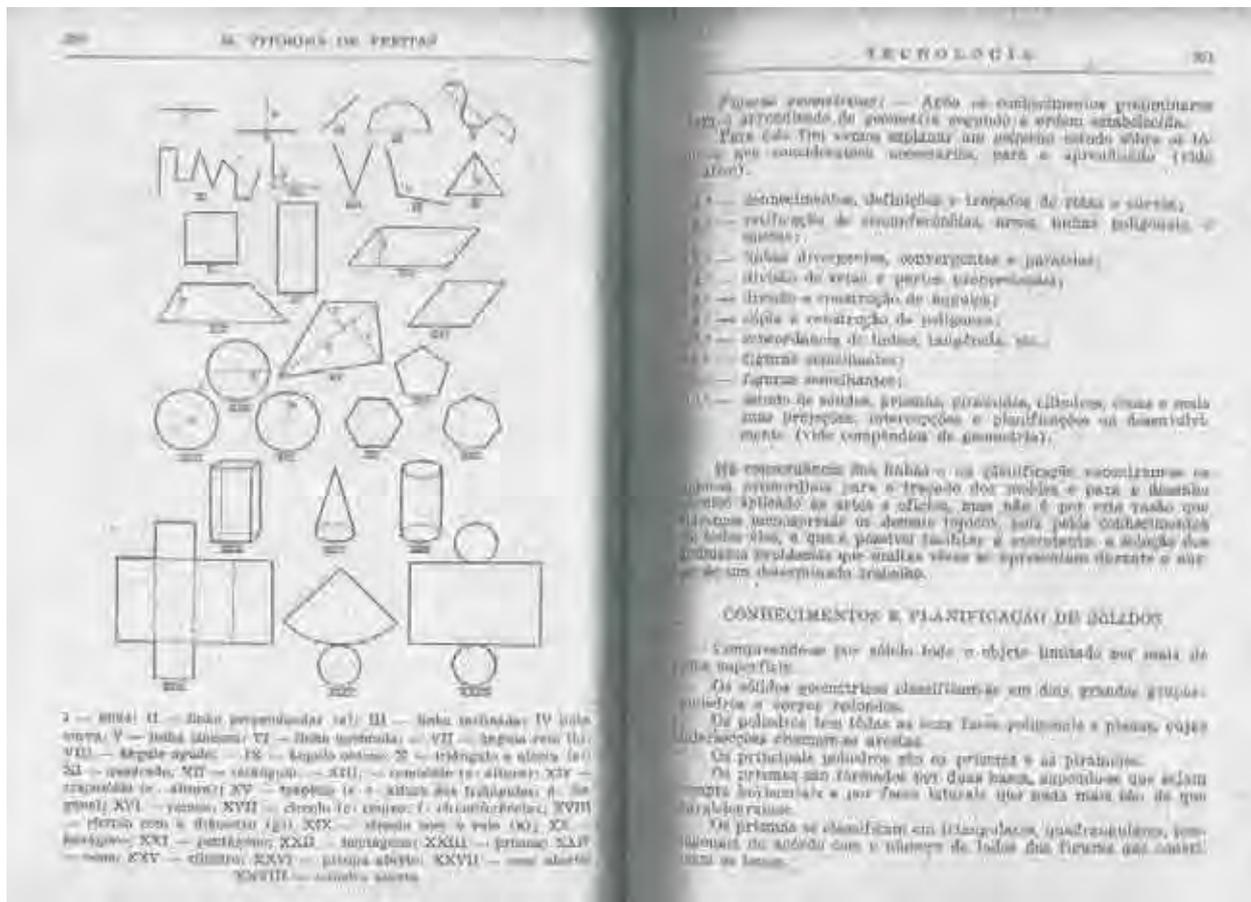
Forma. — o que pertence á sua extensáo das superficies.

Forma. — comprehende uma linha ou uma série de linhas. Ex.: margem de uma folha de horizonte, etc.

Forma. — é a limite das superficies ou extensáo com uma só dimensão.

Forma. — comprehende em encontro de duas ou mais linhas, a parte que se chama *formação*, sem espessura nem largura.

Forma. — é em sentido limitado das linhas.



I — linha II — linha perpendicular III — linha inclinada IV — linha curva V — linha tangente VI — linha normal VII — ângulo reto VIII — ângulo agudo IX — ângulo obtuso X — triângulo e ângulo XI — quadrado XII — retângulo XIII — círculo (e o diâmetro) XIV — trapézio (e o diâmetro) XV — trapézio (e o ângulo dos triângulos) XVI — círculo XVII — círculo (e o diâmetro) XVIII — círculo (e o diâmetro) XIX — círculo (e o diâmetro) XX — círculo (e o diâmetro) XXI — círculo (e o diâmetro) XXII — círculo (e o diâmetro) XXIII — círculo (e o diâmetro) XXIV — círculo (e o diâmetro) XXV — círculo (e o diâmetro) XXVI — círculo (e o diâmetro) XXVII — círculo (e o diâmetro) XXVIII — círculo (e o diâmetro)

Figuras geométricas: — Adão — conhecimentos práticos e teóricos da geometria elementar e ordenação estabelecida.

Para cada um desses assuntos um pequeno tratado sobre as leis e as considerações necessárias para a aprendizagem (vide lista).

- 1. — conhecimentos, definições e teoremas de pontos e linhas;
- 2. — resolução de congruências, áreas, linhas poligonais e curvas;
- 3. — linhas divergentes, convergentes e paralelas;
- 4. — divisão de áreas e partes congruentes;
- 5. — método e construção de ângulos;
- 6. — côncito e construção de polígonos;
- 7. — construção de linhas tangentes, etc.
- 8. — figuras semelhantes;
- 9. — figuras semelhantes;
- 10. — estudo de sólidos, prismas, pirâmides, cilindros, cones e suas projeções, interseções e planificações em dimensões múltiplas (vide compêndio de geometria).

Na preparação dos livros e na classificação reconhecemos as mesmas dificuldades para o trabalho dos alunos e para o ensino, sendo aplicado ao ensino e ao estudo, mas não é por esta razão que devemos abandonar os demais livros, pois, sendo conhecidos os livros, a qual podemos facilitar a aprendizagem e a solução dos problemas propostos que muitas vezes se apresentam durante o curso de um determinado trabalho.

CONHECIMENTOS E PLANIFICAÇÃO DE SÓLIDOS

Compreende-se por sólido todo o objeto limitado por uma ou mais superfícies.

Os sólidos geométricos classificam-se em dois grandes grupos: poliedros e corpos redondos.

Os poliedros tem todas as suas faces poligonais e planas, cujas intersecções chamam-se arestas.

Os principais poliedros são os prismas e as pirâmides.

Os prismas são formados por duas bases, apoiadas que sejam figuras semelhantes e por faces laterais que nada mais são do que paralelogramos.

Os prismas se classificam em triangulares, quadrangulares, pentagonais, hexagonais com o número de lados das figuras que constitui as bases.

O paralelepípedo é um prisma quadrangular cujas bases são duas retângulos.

O cilindro é o corpo de volume limitado, nas bases de circulo etc., cujas geratrizes são paralelas.

Quando as duas arestas de um paralelepípedo retângulo são iguais, o sólido denomina-se cubo. É o seu lado, uma aresta, a medida.

A pirâmide é um poliedro, cujas duas das bases é um polígono qualquer. As duas são triângulos com um vértice comum.

A pirâmide também pode ser triangular, quadrangular, quadrangular etc.

Entre os principais corpos redondos chamam-se o cilindro, o cone e a esfera.

O cilindro é um sólido geométrico formado pelo movimento de um retângulo que gira em torno de um dos seus lados, sempre imóvel.

É formado pela superfície lateral e duas bases que são dois círculos. É o diâmetro, ou também, no eixo.

O cone é formado pela revolução de um triângulo retângulo...

Tem só uma base circular e termina em vértice. É o um círculo, ou um funil etc.

Após o conhecimento básico de sólidos passamos para a projeção dos mesmos e mais particularmente para as condições de construção racional dos mesmos.

Os conhecimentos básicos de geometria são indispensáveis para a execução do diagrama e perfeita determinação da localização de eixos, do plano, do eixo, etc.

Isso é o bastante para se obter a disposição perfeita de que nada se esqueça, embora sabendo que, construído qualquer um dos elementos, os outros se determinam automaticamente.

PLANIFICAÇÃO DE SÓLIDOS

Planificação de sólidos: — O trabalho de cópia pode dizer-se que uma planificação de um determinado modelo cuja base fundamental é o diagrama que compõe o modelo. As diversas partes que compõem o modelo são representadas em um só plano que tem como base o papel ou o tecido.

Para — é a superfície sobre a qual se desenha uma vez em qualquer direção. Assim em poucas questões vamos discutir o essencial para a planificação.

Compreendemos por planificação a arte de representar um sólido num plano sobre as faces de um sólido (ou esfera, o qual é).

Se lançarmos uma de um sólido qualquer limitada por uma superfície plana e a desenvolver sobre uma folha de papel e no sentido e estabelecer os diversos elementos sobre essa folha.

uma das de suas faces, produzindo uma folha em cada uma de suas faces, é possível representar sobre um só plano as faces que compõem a figura do sólido.

Para a obtenção de planificações deve-se ter em conta um ponto de vista, a saber, a planificação por faces desenvolvidas para ser possível desenvolver as faces em um plano único.

A planificação é base fundamental em qualquer trabalho, sendo indispensável a sua prática a todos os pontos que são apresentados, tanto quanto possível.

Após o conhecimento de planificação passamos ao desenvolvimento de um trabalho de corte propriamente dito. (Vide operações de corte de vidro).

PLANIFICAÇÃO DE ELEMENTOS GEOMÉTRICOS E ALGEBRAS. — Após o conhecimento geral de todos os conhecimentos geométricos, podemos nos dedicar ao estudo de sólidos e representação de outros sólidos que se apresentam (cilindros). — A obtenção de desenhos geométricos, desenhos de corte e planificação, também natural, também decorativo e final, são desenhos técnicos.

A representação de desenhos deve obedecer por princípios gerais, sendo em todas as condições, tanto os primeiros desenhos, os primeiros desenhos e o estudo de objetos ligados à ciência, a geometria, a planificação, a representação e a situação.

A obtenção dos desenhos começa pela observação e estudo de objetos das diversas representações que compreendem a forma. Entre as uma forma conhecida, desenhos ou esboços de um determinado elemento, cuja linha representada, se aproximam e mais perto do original; a seguir é completamente com todos os seus mínimos detalhes.

Após a parte inicial vem a execução do natural. É de aqui que começa pela obtenção de papéis esboçados sobre folhas, que formam o mesmo elemento isolado. A primeira é possível a obter a planificação e distinguir formas, movimentos de pontos, distâncias diversas dos elementos que a natureza nos oferece, ou seja, em um plano, com várias formas, onde é possível obter uma desenhada representável de maneira com planificações sem corte, planificação, que mostram aplicações na mesma forma, mostram um trabalho, um trabalho, coloração, etc. linhas, que tendo em seu todo a planificação, a planificação apresentam contrastes entre todos os lados e faces.

Para um ótimo resultado na representação e necessário ter uma boa observação e uma de todos os detalhes, especialmente de pontos, pontos, pontos, tudo em uma que o objeto quanto mais distante, mais se aproxima e mais visto o visto.

É necessário observar que para se obter um bom resultado, o objeto a representar não deve estar colocado a distância maior do que a sua distância observada no ponto (diagrama ou objeto).





Anexo III

LIVRO: **TECNOLOGIA**
Edição de 1954

INTRODUÇÃO DA 1.ª EDIÇÃO

A obra que aqui se publica constitui o primeiro volume de uma obra que já tem outros dois volumes editos.

O primeiro volume trata da introdução, das três primeiras lições, e dos dois livros seguintes e seguintes. O segundo volume trata da lição de Santa Teresa, e dos dois seguintes, e dos dois seguintes, e dos dois seguintes, e dos dois seguintes.

Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.

Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.

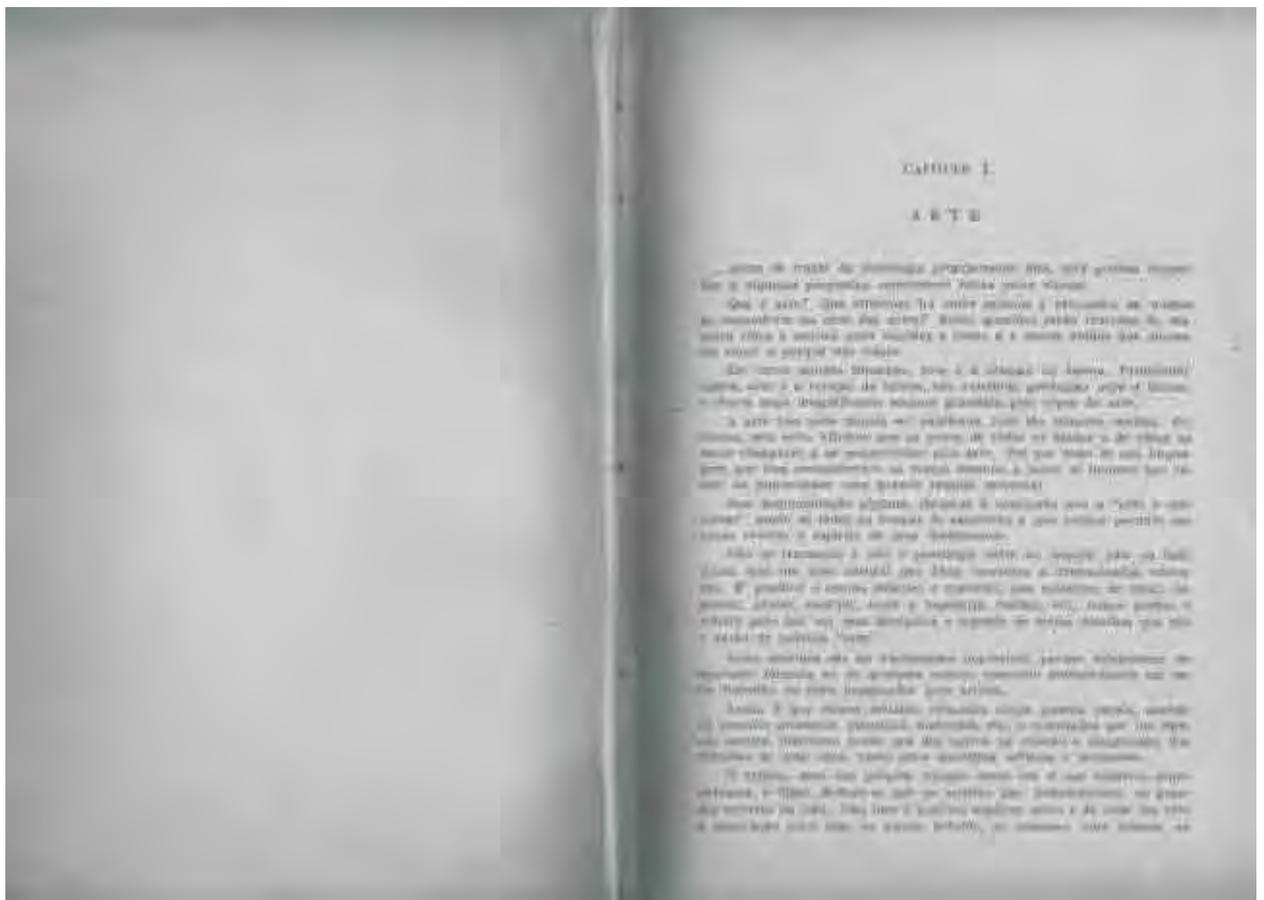
Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.

Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.

Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.

Este livro apresenta-se com uma nova edição, e com uma nova edição.





CAPITULO I.

A R T I C U L O

... para el cumplimiento de las obligaciones que se le impongan...

Que el sujeto, que interviene en el presente contrato...

En consecuencia, el sujeto, que interviene en el presente...

El presente contrato, que se celebra en virtud de...

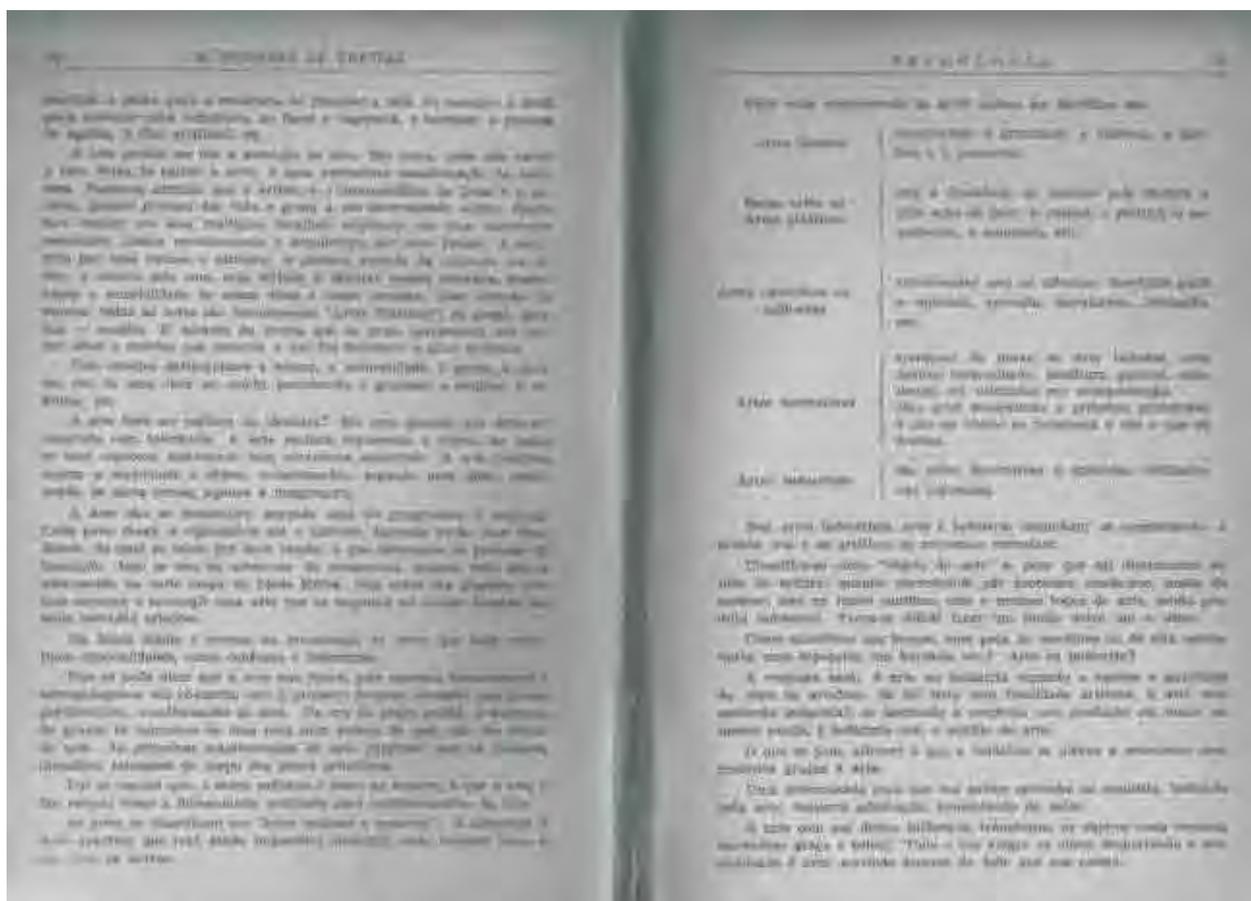
Los presentes artículos, que se celebran en virtud de...

El presente contrato, que se celebra en virtud de...

Los presentes artículos, que se celebran en virtud de...

El presente contrato, que se celebra en virtud de...

Los presentes artículos, que se celebran en virtud de...



...и ...

Aquí se describe una nueva especie de la familia de las aves que habita en las montañas de las Indias Occidentales, y se da a conocer por sus caracteres y propiedades. Se dice que esta especie es muy rara, y que se encuentra en las montañas de las Indias Occidentales, y que se encuentra en las montañas de las Indias Occidentales.

Esta especie de aves se encuentra en las montañas de las Indias Occidentales, y se da a conocer por sus caracteres y propiedades. Se dice que esta especie es muy rara, y que se encuentra en las montañas de las Indias Occidentales, y que se encuentra en las montañas de las Indias Occidentales.

Capítulo X

PRINCIPALES ESPECIES DE LAS INDIAS

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

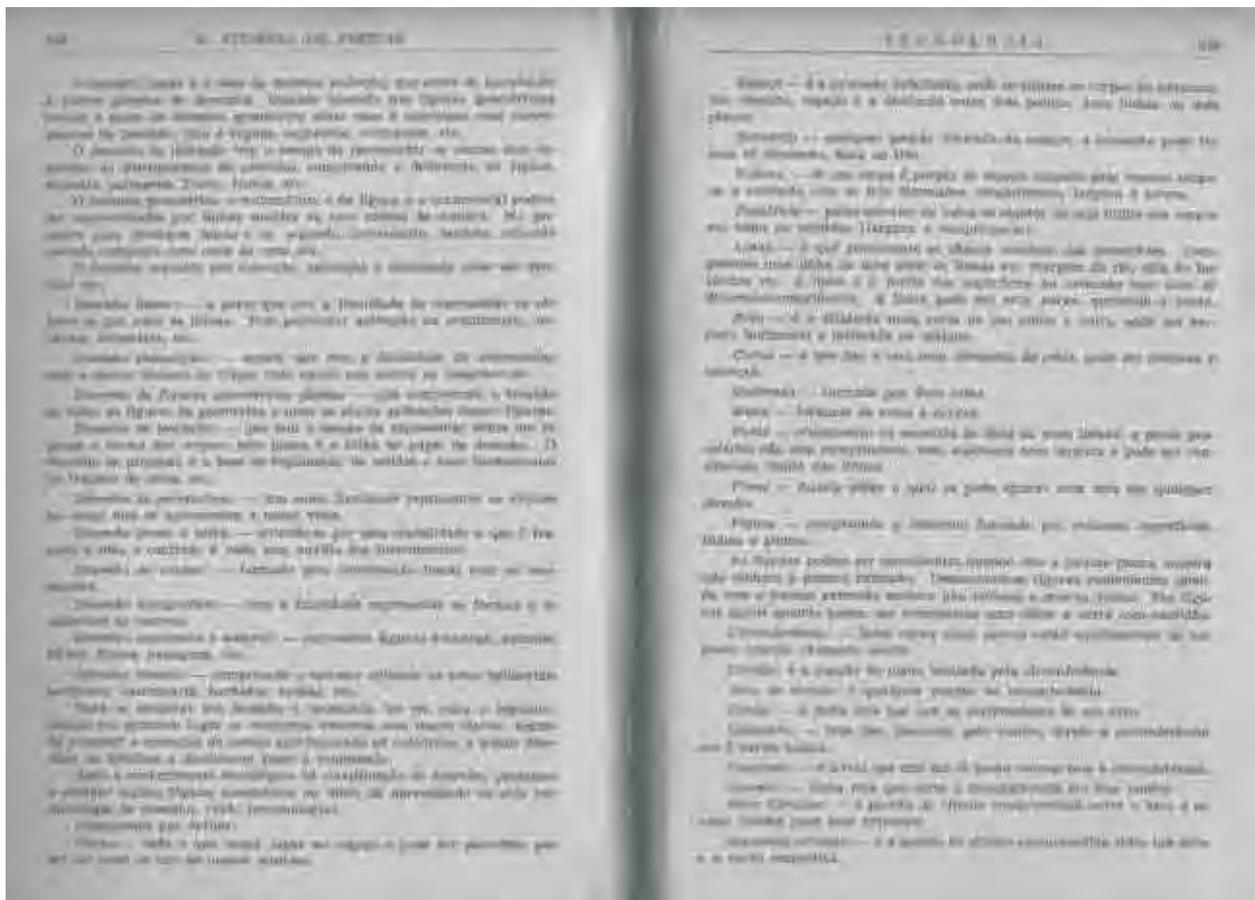
Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.

Entre las especies de las Indias Occidentales se encuentran las siguientes: la especie de las Indias Occidentales, la especie de las Indias Occidentales.



Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de tienda y de taller para los artesanos. También se llama a las tiendas ambulantes que se usan en las ferias y mercados. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Almohate — Casa o tienda de comercio ambulante que sirve de taller y de taller para los artesanos. Véase **tienda**.

Una hora de actividad por la noche... para las personas que...

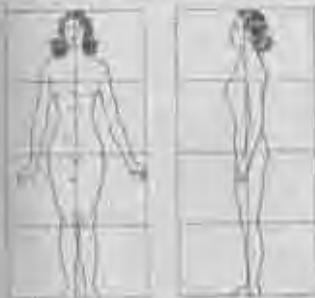


Diagrama de la mujer...

Además, la mujer... (text describing the female body and its components)

Según se puede apreciar... (text describing the diagram)

El sistema de TETAYAR...

El sistema de TETAYAR... (detailed description of the system's benefits and components)



Diagrama de hombre...

El sistema de TETAYAR... (text describing the male body and its components)

El sistema de TETAYAR... (text describing the system's benefits and components)

Una hora de actividad por la noche... para las personas que...

- 1. El sistema de TETAYAR...
2. El sistema de TETAYAR...
3. El sistema de TETAYAR...
4. El sistema de TETAYAR...
5. El sistema de TETAYAR...

El sistema de TETAYAR... (text describing the system's benefits and components)

El sistema de TETAYAR... (text describing the system's benefits and components)

El sistema de TETAYAR... (text describing the system's benefits and components)

- El sistema de TETAYAR...
El sistema de TETAYAR...
El sistema de TETAYAR...
El sistema de TETAYAR...



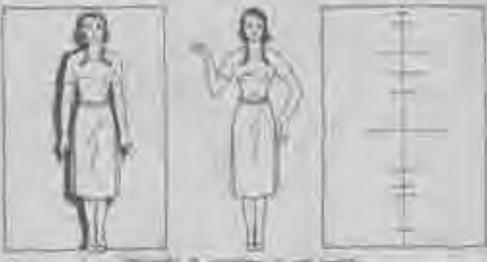
Diagrama de hombre...

El sistema de TETAYAR... (text describing the system's benefits and components)

320

AL VITTOREIO DE TORRES

Construcción de una corbata... (Text describing the construction of a corset, detailing measurements and the placement of bones and laces.)



El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

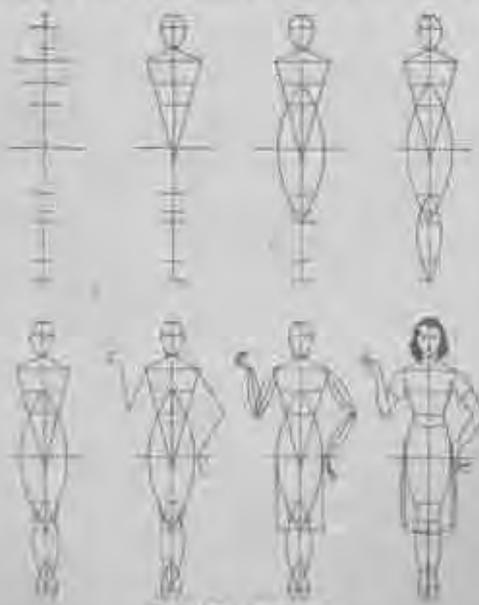
El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

321

TECNOLOGIA

El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)



El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

El corseto... (Text describing the corset's fit and construction details.)

... (text describing the importance of technical drawing in horticulture)

... (text describing the role of technical drawing in the design of horticultural structures)

... (text describing the application of technical drawing in the design of horticultural structures)

... (text describing the application of technical drawing in the design of horticultural structures)

... (text describing the application of technical drawing in the design of horticultural structures)

DESIGNO TÉCNICO APLICADO EN GERMENES E NORMACIÓN

... (text describing the application of technical drawing in the design of horticultural structures)

... (text describing the application of technical drawing in the design of horticultural structures)

- 1. ... (list of technical drawing applications)
2. ... (list of technical drawing applications)
3. ... (list of technical drawing applications)



... (caption for the drawing)



... (caption for the drawing)



... (caption for the drawing)



... (caption for the drawing)



... (caption for the drawing)



... (caption for the drawing)

Foto a colorate de noi ambele sau împreună voluntarilor noștri. Jurați să găsiți un răspuns la întrebarea noastră: cine este cel mai bun prieten al lumii?

Foto deosebit de frumoasă pentru noi a doamnei de rând din România și pentru noi a lumii.

A. Ionescu, scriitor român, în anul 1940, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."

Unul din scriitorii noștri, Vasile Voiculescu, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."

Un alt scriitor român, Ion Barbu, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."

Un alt scriitor român, Ion Barbu, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."

Un alt scriitor român, Ion Barbu, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."

Un alt scriitor român, Ion Barbu, scria în revista noastră: "Nu se poate să nu scrieți despre noi și despre lumea noastră."



Анехо IV

RECORTES DE
JORNAIS
citados

Livro de recortes







Livro de recortes



Apêndice I

PROJETO MEMORIA

A SALA DE MEMÓRIA COMO ESPAÇO DE CIDADANIA E PERTENCIMENTO: Um relato de ação¹

Eliana Roda Ferreira – ETE Carlos de Campos
Carolina Marielli Barreto – IA/UNESP

Eixo Temático: Arquivos, centros de documentação, museus e educação.

O Centro de Memória da ETE Carlos de Campos, carinhosamente denominado pela comunidade escolar de *Sala da Memória*, é um espaço voltado para a preservação do patrimônio da educação profissionalizante e também do patrimônio cultural e físico da própria escola.

A ETE Carlos de Campos (antiga Escola Profissional Feminina da Capital) foi a primeira escola profissional feminina do Estado de São Paulo e abriga, atualmente na sua *Sala da Memória*, um acervo importantíssimo no que diz respeito à educação

profissionalizante feminina. Assim, a manutenção desse espaço é uma forma de garantir a preservação da memória, permitindo o acesso do público à documentação valiosa para a nossa História.

A *Sala da Memória* teve sua implantação com o projeto de pesquisa *Ensino Profissionalizante no Estado de São Paulo: memória institucional e as transformações histórico-espaciais regionais*, iniciado em 1998, sob a coordenação da Profa Dr^a Carmen Sylvia Vidigal Moraes, desenvolvido em parceria com o Centro de Memória da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O projeto tinha como objetivo a organização de Centros de Memória e o levantamento do acervo documental das escolas técnicas Estaduais mais antigas do Estado, dentre elas a ETE Carlos Campos, gerando além das condições físicas para o acondicionamento e guarda dos documentos, publicações como: *Contribuição para a pesquisa do Ensino técnico em São Paulo: Inventário de Fontes Documentais e*

Escolas Profissionais Públicas do Estado de São Paulo. Uma História de Imagens, apoiadas pela FAPESP, CEETEPS e Imprensa Oficial do Estado.

O projeto hoje conta com o apoio do CEETEPS que envolve um professor da escola como responsável pelo mesmo. Na gestão 2005/2006 a coordenação do projeto é da Prof^a Eliana Roda Ferreira, que ministra a disciplina *Projeto Ações de Cidadania* e conta com a colaboração de voluntários para sua manutenção e dinamização, dentre eles a ex-aluna Carolina Marielli Barreto, mestranda que desenvolve pesquisa sobre a escola e atua como arte-educadora.

Na gestão de 2006 desenvolvemos uma estratégia junto à comunidade escolar que considera a História como a chave para a valorização dos espaços de memória, e a ação educativa como responsável por sua manutenção, a *Sala da Memória* juntamente com a disciplina *Projeto Ações de Cidadania* têm como princípio desenvolver questões e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação dos bens materiais e imateriais presentes na nossa escola.

A disciplina *Projeto Ações de Cidadania* apresenta como um dos objetivos tratar eticamente o desenvolvimento de valores através da reflexão na busca da constituição de novos comportamentos, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente construídos se manifestam no cotidiano.

Nesse sentido, a memória pode interferir no exercício da cidadania e no local em que vivemos, tornando-o agente histórico e social, o que lhe garante poder nas relações, resgatando sua identidade, criando valores sociais relacionados ao grupo e aos espaços de convivência.

Observando que a memória não é um fenômeno de interiorização individual, mas sim uma construção social e um fenômeno coletivo, a recuperação da identidade coletiva e da memória da comunidade busca uma reflexão crítica de seus sujeitos sobre os acontecimentos do passado e como os mesmos se articulam com o presente, pois essa mesma memória pode se configurar como instrumento de poder de governos constituídos ou como estratégia de resistência às minorias por meio da identidade.

A principal meta das ações educativas realizadas enfoca a revitalização e dinamização da *Sala da Memória* tornado-a um pólo difusor responsável pela propagação de pesquisas relacionadas ao ensino técnico junto à comunidade escolar, sensibilizando os alunos para a prática da preservação e contribuindo para a manutenção e ampliação de mais espaços de memória na cidade de São Paulo.

Por meio do trabalho interdisciplinar com a educação patrimonial a disciplina *Projeto Ações de Cidadania* buscou ao longo de 2005 e, sobretudo em 2006 - ano em que a escola completa 95 anos – trabalhar com a comunidade escolar o sentimento de pertencimento a um grupo pelo reconhecimento de si no outro e suas relações de alteridade.

Durante esse período buscou-se uma revalorização dos espaços, dos símbolos, das imagens e dos materiais, visando o entendimento da importância sobre o conhecimento do passado, resgatando a história de nossa escola e do ensino técnico-profissionalizante feminino, através do patrimônio da escola, seja ele, documental, iconográfico, museológico ou arquitetônico.

Partindo da prática cidadã de formação de identidade, a disciplina propiciou o envolvimento não só dos alunos dos terceiros anos - série em que é trabalhada a disciplina-projeto-, mas também dos alunos de outras séries e de ex-alunos que juntos puderam contribuir para a divulgação da história da escola.

Relato de uma ação

Dentre os trabalhos realizados juntamente com a comunidade escolar estão: a recuperação do mobiliário museológico da escola com a participação dos alunos; tratamento técnico do acervo documental e de antigas fotografias através de treinamentos e ações educativas com alunos; realização de eventos comemorativos envolvendo ex-alunas, professores, funcionários e atuais alunos despertando os jovens para questões ligadas à diversidade cultural e ao respeito ao idoso; recolhimento de trabalhos executados por ex-alunas da escola e depoimentos das mesmas.

O trabalho na recuperação de toda a documentação produzida pela escola em seus 95

anos de funcionamento é bastante extenso e para isso contamos com a participação de toda a comunidade escolar, buscando por meio da educação patrimonial, a sensibilização e o senso de pertencimento de colaboradores treinados tecnicamente para esse importante passo na recuperação e consolidação de nossa própria história.

No final de 2005, os alunos da 3ª série B nas disciplinas – *Projeto Ações de Cidadania* e *Projeto de Artes*, iniciaram a recuperação do espaço junto ao refeitório com o objetivo de criar um ambiente de convivência e facilitar a acessibilidade à escola pelo portador de necessidades especiais de locomoção, uma vez que a escola não possui rampas de acesso, nem elevador no térreo. Essas atividades ainda não foram concluídas.

No início de 2006, a *Sala de Memória* possibilitou aos alunos novos e antigos o conhecimento do acervo escolar através de visitas mediadas por nós responsáveis pelo acervo. Apresentamos à comunidade escolar uma palestra enfocando a história da escola e sua importância no ensino profissionalizante do país.

O objetivo de tal ação foi sensibilizar a comunidade para a questão do patrimônio material e imaterial da escola e sua preservação e incentivá-los a colaborar nesse processo. O resultado foi positivo, gerando o envolvimento de três alunas do 1º ano do Ensino Médio como voluntárias no *Projeto Memória*, cuja contribuição será mais duradoura, uma vez que são ingressantes na escola e têm, portanto, mais tempo de permanência na mesma.

A partir da divulgação da existência desse espaço de memória, buscamos o contato externo com os ex-alunos através da própria comunidade e através do *Jornal do Brás*. O intuito era iniciar uma ação de valorização do idoso, na medida em que o depoimento a respeito de sua época na escola seria tido como fundamental para o entendimento da história da Escola, das mudanças culturais/sociais, sobre a diversidade e a pluralidade dos envolvidos e sobre a educação profissionalizante e seus objetivos.

A disciplina *Projeto Ações de Cidadania* passou a trabalhar o Estatuto do Idoso e, a partir de experiências narradas com idosos, colhidas entre os

alunos, entendeu-se que havia necessidade de ouvi-los e tratá-los como construtores da memória coletiva. Assim, organizamos um encontro em 16/03/06 com um grupo de ex-alunas da escola, notadamente do período de 1940 /50, para a recuperação da memória dessas décadas e para praticar efetivamente a valorização do idoso, tão pouco ouvido e respeitado.

Desse encontro, os alunos dos terceiros anos trocaram informações sobre disciplina, matérias, professores, funcionários, avaliações, amizades que permaneceram ao longo do tempo, sensibilizando-se com o passado revivido. Sugerimos a realização de oficinas em que as ex-alunas passariam a ensinar aos alunos atuais a bordar; a confeccionar chapéus, flores; a pintar; a cozinhar, dentre outras atividades. Vale dizer que notamos em algumas ex-alunas a necessidade de contar sobre um tempo bom de suas vidas, com uma postura orientadora para os jovens que as ouviam.

No período de 30 a 31/03 envolvemos as alunas voluntárias no *Projeto Memória* na realização de uma capacitação técnica de manipulação e acondicionamento de documentos - “*Como*

acondicionar e armazenar documentos em arquivos” - no Arquivo do Estado.

A partir de então, o grupo passou a tratar os documentos e o material iconográfico do acervo da escola, higienizando-os, acondicionando-os em caixas e fazendo a catalogação dos mesmos no computador. Durante esse processo o grupo sentiu necessidade de reorganizar o arquivo.

Em relação à organização do acervo contamos com uma ação de catalogação de parte do acervo de livros, realizada, em forma de mutirão, pelos alunos do 3º A.

O trabalho poderia se estender às demais disciplinas com a colaboração de outros professores, pois no caso da conservação dos documentos, tal prática trabalha com questões da Química, já que a qualidade do papel, a rapidez com que ele se deteriora dentre outras questões permeia a prática, além de também estimular a consciência ecológica sobre o ciclo de vida do papel.

Em abril, iniciamos a recuperação de uma peça do mobiliário da escola, datada –provavelmente – do início do funcionamento do prédio. Esse móvel,

responsável por guardar material dos professores e trabalhos dos alunos, apresentava marcas de descaso tais como tachinhas pregadas, ausência de chaves adequadas, cadeados nas gavetas, spray nas laterais e no tampo da peça, além de manchas e furos por todo o móvel. Realizou-se, então, um mutirão com os alunos do 3º A para recuperá-lo, e certamente ele passará a ser modelo para a ação em outras peças deterioradas da escola.

O objetivo era aprender a preservar, mentalidade ampliada para outros espaços, não só o escolar. Assim buscamos formar também tecnicamente um grupo que, além de responsável pela preservação, tornou-se crítico e hoje se inquieta com qualquer ato de vandalismo contra o patrimônio, contra a cidade e age como agente multiplicador dentro da comunidade de estudantes, desenvolvendo junto dos mesmos o senso de pertencimento.

O senso de pertencimento, de inquietação em relação a atos de vandalismo contra o patrimônio foi comprovado em fins de agosto, quando ocorreu o roubo da placa de bronze do busto de Carlos de

Campos. Os alunos, inconformados, estão em busca de formas para impedir um possível roubo do busto na entrada da escola, cuidando para evitar qualquer descaracterização do patrimônio e sua depredação.

Referência Bibliográfica

- ABREU, Regina & CHAGAS, Mário (orgs.). *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro : DP&A, 2003.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Patrimônio documental e ação educativa dos arquivos. *Ciências & Letras*. Porto Alegre : Faculdade Porto-Alegrense de Educação, nº 27, 2000.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo : Cia. das Letras, 1994.
- FERREIRA, Marieta de Moraes & AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas Editora, 1996.
- GASKELL, Ivan. História das Imagens. In.:BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*; tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 237-271.
- HALBAWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990, p. 53-89.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas : Ed. Unicamp, 1990.
- MENEZES, Ulpiano Bezerra de. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo : DPH, 1992.
- 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.
- MORAES, Carmen S. V. e ALVES, Júlia F. (org). *Contribuição para a pesquisa do Ensino técnico em São Paulo: Inventário de Fontes Documentais*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, s/d.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. São Paulo : Revista

ZAIA, Iomar. *O Acervo Escolar: organização e cuidados básicos*. São Paulo: Centro de Memória da Educação, 2004. 81p.

SAVIANI, Dermeval. História e Historiografia da escola pública no Brasil: um olhar a partir da História das Ideias Pedagógicas, Conferência de abertura do VI Seminário HISTEBDR. Aracaju, mimeo, 2003, 8p.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: Uma reflexão sobre Documentos e Arquivos Escolares. In: ZAIA, Iomar e MOREIRA, Maria Cristina. *Escola de Aplicação: o arquivo e a memória escolar*. CD ROM. São Paulo: FEUSP/FAPESP/ Centro de Memória da Educação, 2004.

Notas

- ¹ Artigo apresentado no em co-autoria no IV Congresso Brasileiro da História da Educação – 05 a 08 novembro/2006 – Goiânia/GO. Publicação em Mídia Digital e Impressa.