

## **Ensino Profissionalizante na cidade de São Paulo: um estudo sobre o currículo da “Escola Profissional Feminina” nas décadas de 1910, 1920 e 1930.**

NOVELLI, Giseli – PUCSP

GT: Trabalho e Educação/n. 09

**Agência Financiadora:** Não contou com o financiamento.

Este trabalho investigou a história da organização curricular da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, pertencente à rede de escolas técnicas do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS)<sup>1</sup>, nas primeiras três décadas de seu funcionamento - 1910, 1920 e 1930. O objetivo deste estudo é revelar quais os conhecimentos, quais os valores e quais as habilidades eram consideradas legítimas nos primeiros anos de profissionalização feminina na cidade de São Paulo, relacionando-as ao contexto social, político e econômico daqueles anos que validou idéias e práticas que correspondem, segundo Moreira (1990), às origens do pensamento curricular no Brasil.

A Escola Técnica Estadual Carlos de Campos foi inaugurada em 1911, por meio do Decreto n. 2118-B<sup>2</sup>, de 28 de setembro, denominada Escola Profissional Feminina. Instalada no Brás, bairro que se caracterizava na época pela significativa concentração de imigrantes e de operários e também pela concentração do setor fabril e comercial (esta última uma característica do bairro ainda atual), durante seus 93 anos de história, a escola recebeu vários nomes, modificados de acordo com as variações de concepções sociais e culturais relacionadas à interpretação da profissionalização e qualificação das mulheres trabalhadoras e o papel da escola nesse processo. No período estudado a escola recebeu três nomes - Escola Profissional Feminina<sup>3</sup>, em 1911; Escola Normal

---

<sup>1</sup> O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia do Governo Estadual de São Paulo, vinculada à Secretaria da Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo.

<sup>2</sup> Por meio desse mesmo decreto, no. 2118-B, também foram inauguradas a Escola Profissional Masculina, também no bairro do Brás, destinada ao ensino e aprendizagem das “artes industriais”, para o sexo masculino, hoje atual “ETE Getúlio Vargas”, e mais dois institutos no interior do Estado de São Paulo, nas cidades de Amparo, a Escola Profissional de Artes e Ofícios de Amparo, hoje ETE João Belarmino e a Escola de Jacareí, hoje ETE Cônego José Bento, que ensinavam profissões adequadas às necessidades industriais locais.

<sup>3</sup> Desde a sua fundação, em 1911, a escola recebeu vários nomes: “Escola Profissional Feminina”, em 1911; Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios, em 1931; Instituto Profissional Feminino, em 1933; Escola Industrial Carlos de Campos, em 1945; Escola Técnica Carlos de Campos, em 1952; Colégio de Economia Doméstica e Artes Aplicadas Estadual Carlos de Campos, em 1962; Centro Estadual Interescolar Carlos de Campos, em 1979; Escola Técnica de Segundo Grau Carlos de Campos, em 1982 e em 1994, Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, quando foi incorporada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Feminina de Artes e Ofícios, em 1931; Instituto Profissional Feminino, em 1933 – sendo que o seu primeiro nome “Escola Profissional Feminina” foi o escolhido para nos referirmos à escola neste trabalho.

Investigar a história curricular da Escola Profissional Feminina é pensar sobre o currículo como o organizador da escola, uma vez que estabelece o que ocorre na instituição escolar. Logo, torna-se fundamental compreender a lógica que o constitui, tanto a presente nos discursos no interior da escola como também aquela que se encontra nos documentos oficiais, livros e artigos especializados. Assim, a investigação recai nos determinantes internos e externos que constituem o currículo escolar, na compreensão sobre ‘qual’ conhecimento é distribuído e ‘como’ isso ocorre na escola. Para realizar essa análise torna-se necessário estudar os diferentes elementos que tratam da transmissão cultural na escola e os conteúdos curriculares - sua trajetória de constituição e consolidação.

Assim, compreender a história do currículo é compreender a dinâmica social que formatou o currículo escolar não como um simples processo de transmissão de habilidades e valores, mas como um processo conflituoso, composto por diferentes grupos sociais, representantes de diferentes visões e interpretações sobre o papel da escola e da formação profissional, procurando retratar o currículo escolar como aquele que contém em si determinadas questões problemáticas advindas das lutas sociais.

Neste estudo, a institucionalização da educação profissional no período da Primeira República será resgatada, por meio da análise da organização das leis e regulamentos que formatou o currículo da Escola Profissional Feminina, em um período histórico cujas idéias sobre trabalho assalariado e sobre aprendizagem profissional ganhavam cada vez mais espaço na sociedade brasileira, principalmente na sociedade paulista, com o início da industrialização, urbanização e dos movimentos imigratórios, características daqueles anos.

### **As origens do Campo do Currículo.**

O Estado brasileiro, desde os tempos imperiais, colaborou para associar a escola profissionalizante à formação dos pobres e miseráveis (desvalidos, órfãos, abandonados) ao fundar instituições de estudos básicos e de aprendizagem de ofícios<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Nesse período criam-se Casas de Educandos Artífices, entre 1840 e 1865, em dez províncias brasileiras, cujo papel era o de encaminhar crianças e jovens em situação de mendicância para os estudos de leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, desenho, geometria; e somando a estes a aprendizagem

cristalizando, no pensamento pedagógico brasileiro, explicações teóricas e históricas que atribuem um caráter assistencialista à origem e ao desenvolvimento do ensino profissionalizante e que consideram “a existência do ensino profissional técnico somente a partir de 1940” (MORAES, 2002, p. 170). A elite dirigente era formada para exercer cargos e funções necessárias na estrutura da burocracia estatal (principalmente desde a chegada de D. João VI ao Brasil) e, portanto, a educação profissional não se apresentava voltada para as necessidades do mercado de trabalho - a base econômica da sociedade brasileira encontrava-se na zona rural, praticamente toda voltada para a agricultura, que pouco exigia conhecimentos formais e escolares para sua realização.

Com o estabelecimento do Estado Republicano movimentam-se novas idéias<sup>5</sup> na sociedade brasileira, em que se organizavam ações nos diversos campos sociais com a finalidade de consolidar uma sociedade democrática. No campo da educação várias reformas educacionais ocorreram neste período, promovida pelos pioneiros da educação, em seus respectivos estados, fortemente baseadas nas idéias liberais e no escolanovismo. Esse movimento, no campo da educação brasileira, recebeu influência dos Estados Unidos da América, que desde o final do século XIX, iniciou um processo sistemático de discussão em torno das questões sociais relacionadas ao papel da escola e da sua organização, apresentando forte preocupação de planejar de modo científico as atividades pedagógicas.

O contexto social e histórico da sociedade norte-americana naqueles anos foi marcado pelo domínio do capital industrial, caracterizado pela produção em larga escala, pelo aumento do número de trabalhadores e dos monopólios, ocasionando a sofisticação dos procedimentos administrativos. Industrialização e urbanização, além da chegada de um número significativo de imigrantes, tornam as grandes cidades americanas palco de um processo de modificação do papel atribuído à escola, sendo esta

---

de um ofício como tipografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros. Após esse período a criança ou jovem trabalhava por mais três anos em oficinas, com a finalidade de pagar pelos gastos de sua aprendizagem e ao mesmo tempo reservar uma certa quantia em dinheiro – o pecúlio – que era entregue ao estudante quando ocorresse sua saída da casa. O modelo de aprendizagem era o adotado pelo meio militar, destacando-se a ênfase dada a hierarquia e a disciplina.

<sup>5</sup> Na República o legado Imperial foi bastante ampliado e transformado em matéria de ensino profissional, sendo que o Federalismo identificou-se cada vez mais com o movimento republicano, uma vez que o centralismo do Estado Imperial não cedeu aos seus anseios. A concepção de Estado dos Federalistas baseava-se no paradigma político norte-americano, liberal, baseado na livre competição, fortemente marcado pelas idéias Positivistas que influenciaram o desenvolvimento da educação escolar no Brasil – fato que já se percebe já na Constituição de 1891, no Capítulo da Declaração de Direitos, que ressalta a importância do ensino leigo nas escolas estatais e do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior na capital federal e criar escolas superiores nos estados em conjunto com as assembleias legislativas, sendo que os ensinos primários e secundários ficaram por conta dos Estados e Municípios.

parte de um projeto nacional de consolidação dos valores da elite dominante americana – branca, protestante e ruralista. (MOREIRA , SILVA, 1994).

O campo do Currículo, propriamente dito, surge então nesse período (final do século XIX e início do século XX), preocupado com a racionalização dos processos educativos e, conseqüentemente, com sua sistematização, por meio de categorias de controle, ordem, racionalidade e eficiência e de métodos que assegurassem o controle das atividades escolares e que evitassem “que o comportamento e o pensamento do aluno se desviasse de metas e padrões pré-definidos” (ibidem, p. 9).

O currículo estabelece-se como um instrumento social que poderia contribuir para garantir a formação de valores e conseqüentes condutas sociais. Nesse momento nota-se a preocupação com a massificação da educação e com a educação vocacional – sendo ambas parte das necessidades da transformação econômica – além do início do processo de consolidação do mérito escolar e das credenciais relacionadas à obtenção de diplomas.

Nesse período duas tendências podem ser observadas, nos relatos de Moreira e Silva (1994). Os autores destacam que, segundo Klierbard (1974), a primeira é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e que a outra pelos trabalhos de Bobbitt, sendo que a “primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo”(ibidem, p. 11).

Ambas as tendências criticavam o modelo curricular clássico humanista, que “vindo da Antiguidade Clássica, se estabelecera na educação universitária da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)”.(SILVA,1999:26). Nesse modelo curricular, o objetivo era introduzir na formação dos alunos estudos de “grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latinas, incluindo o domínio das respectivas línguas” (ibidem, p.26).

Essas discussões educacionais, que ocorreram na sociedade americana, refletem no Brasil nas mudanças ocorridas no Estado de São Paulo, mais especificamente, ao iniciar o processo de industrialização durante a Primeira República. Para compreender esse período é importante identificarmos as origens do campo do currículo nas “reformas dos pioneiros, o que situa as raízes do pensamento curricular brasileiro nas idéias progressivistas de Dewey, Kilpatrick e nas idéias de autores europeus como Claparède, Decroly e Montessori” (MOREIRA,1990, p. 92). Mas, cabe ressaltar, que estas idéias ao

serem consideradas, não foram simplesmente como uma cópia dos ideais e dos modelos curriculares americanos<sup>6</sup>, uma vez que as especificidades históricas e culturais de cada país são diferenciadores nos processos de implementação e consolidação dos currículos escolares. No caso brasileiro as tendências curriculares fundamentavam-se em uma tradição herdada do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e também dos jesuítas. (ibidem).

### **Ensino Profissional no Brasil: primeiras iniciativas estatais.**

No Brasil, o processo de desenvolvimento comercial, industrial e urbano ocorre centralizado nas grandes metrópoles, estabelecendo novos interesses no campo da aprendizagem escolar. Novas medidas para a instrução popular e para o ensino profissionalizante desencadeiam um processo de formação dos trabalhadores necessários a indústria, legitimando iniciativas relacionadas ao ensino de ofícios, expandindo o ensino popular, formando grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. (MORAES, 2002).

Nesse contexto, as instituições de ensino profissionalizante começam a se expandir no Brasil assumidas pelo Estado, que começa a formalizar a aprendizagem do trabalho também pelas vias da escolarização. Em 1906, o então presidente Nilo Peçanha cria uma rede com 19 Escolas de Aprendizes Artífices<sup>7</sup>, nas capitais dos Estados (Decreto n. 7.566 de 23/09/1909).

Em São Paulo também são fundados o Liceu de Artes e Ofícios dos Padres Salesianos e o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, iniciando um processo de articulação entre as esferas públicas e privadas - Corporativismo Estatal, que se caracteriza pela configuração dos empresários como atores políticos pela via do Estado. Os empresários utilizaram-se desse caminho corporativo como um meio de adaptação eficaz “de seus interesses, participando ativamente dos conselhos e comissões consultivos criados na década de 1930, contribuindo para a formação de uma coalização favorável à implantação do capitalismo industrial”, segundo Cunha (2000, p. 3).

---

<sup>6</sup> Com relação a este processo é importante destacar o estudo de Moreira (2001), que pesquisa o fenômeno de transferência de conhecimentos e das organizações dos currículos escolares entre nações ‘imperialistas e colonialistas’ e as nações dependentes. Apesar de não fazer um estudo específico sobre o período histórico aqui tratado, seu texto auxilia na compreensão dos processos de apropriação de idéias e conceitos educacionais entre as nações.

<sup>7</sup> Consideradas a origem das Escolas Técnicas Federais e dos Cefets.

Mas, é importante ressaltar que as iniciativas de ensino profissionalizante não se restringiram somente às iniciativas estatais durante os primeiros anos do Brasil República. As Uniões dos Trabalhadores, organizações trabalhistas que precederam a oficialização dos sindicatos durante o Estado Novo, estruturaram atividades relacionadas à educação profissional entre os anos de 1902 e 1920, cuja concepção diferenciava-se dos projetos do Estado e da Igreja, baseados no movimento anarco-sindicalista brasileiro, existente naqueles anos.

A difusão das idéias anarquistas, cujo embasamento teórico encontra-se na ideologia libertária, influenciou o surgimento de duas escolas na cidade de São Paulo. A primeira inaugurada em 1912, no bairro do Belenzinho e a segunda inaugurada em 1918, no bairro do Brás. Ambas seguiam o modelo de escola Moderna criada em 1901 pelo educador espanhol Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909), cuja defesa encontrava-se no ensino laico, na autonomia do indivíduo, na extinção do Estado, dos partidos políticos e da Igreja. (MIMESSE, 2001). As escolas eram mantidas pelos membros do movimento anarquista, pelo sindicato e por simpatizantes, por meio de donativos, além de ser cobrada uma taxa mensal dos alunos para o pagamento dos professores e para a compra de materiais didáticos.

Contudo, “as escolas anarquistas foram fechadas pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Oscar Thompson, no ano de 1919” (ibidem, p. 93). Para Mimesse (2001), os fechamentos foram arbitrários, uma vez que as escolas tinham licença de funcionamento concedida pela Estado e seguiam as regras exigidas pela Diretoria de Instrução Pública.

A inauguração de escolas oficiais profissionalizantes nesse mesmo período indica o estabelecimento de uma política voltada para o controle da forma de organização dos currículos escolares<sup>8</sup>, por meio de um processo de institucionalização do ensino profissional com a finalidade de controlar a formação e qualificação do trabalhador. Logo, a “escola profissional era vista como um ‘veículo seguro de nacionalização’ e a necessidade de sua difusão como uma ‘questão patriótica’”.(MORAES, 2002, p. 178).

É possível destrinçar, explicar essa nova política, compreendendo a estruturação curricular da Escola Profissional Feminina da cidade de São Paulo.

### **A Escola Profissional Feminina.**

---

<sup>8</sup> Segundo Cunha (2000), o ensino profissional nesse período visava imprimir nos homens pobres e livres a motivação para o trabalho, evitando o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, propiciando a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira, além de, por outro lado, favorecer os próprios trabalhadores que passariam a receber salários mais altos.

A Escola Profissional Feminina representou os ideários dos primeiros anos da República Brasileira: à manutenção da ordem deveria caminhar junto com a idéia de progresso. Esse ideário impulsionou a criação de escolas profissionalizantes com o objetivo de atender as reivindicações da iniciante e crescente industrialização do país, que nesses primeiros anos apresentavam o “objetivo de atingir uma população específica: os filhos de trabalhadores que iam ‘seguir a profissão de seus pais’ e constituíam ‘uma fonte de inesgotável atividade e energia, alimentando as forças vivas de nosso Estado’”. (MOAES, 2002, p. 176).

A Escola<sup>9</sup> inicia suas atividades com cursos destinados a meninas de 12 anos que já possuísem diploma do Grupo Escolar ou conhecimentos equivalentes. O currículo era composto de aulas de Português, Aritmética, Geografia e Desenho Geométrico, entre outras disciplinas, além das atividades práticas exercidas nas oficinas, como por exemplo as mais procuradas (nesta ordem): Confecção; Rendas e Bordados; Flores e Chapéus.

Os cursos organizavam-se em três anos, sendo uma parte do currículo com aulas teóricas e outra parte com aulas práticas realizadas em oficinas, sendo que as “oficinas teóricas consistiam a base comum indispensável à aprendizagem prática e incluíam noções elementares de português e aritméticas, além do ensino de desenho técnico”. (ibidem, p. 184).

Durante os anos da década de 1910, o Desenho foi à única cadeira teórica considerada central e básica nos cursos profissionalizantes, tanto na Escola Profissional Feminina como na Escola Profissional Masculina e cuja função era a de preparar as alunas para os diferentes ofícios. A ênfase atribuída à cadeira de Desenho pode ser mais bem compreendida pelas explicações de Oliveira (1992) e pelas de Moraes (2002).

A primeira autora, Oliveira (1992), destaca a ênfase dada por Horácio da Silveira, que foi diretor da Escola Profissional Feminina nomeado em 1923, à cadeira de Desenho. Para ele o desenho seria a cadeira convergente, o pivô, no qual todos os trabalhos realizados nas oficinas deveriam se basear e que, principalmente, proporcionaria a originalidade e a iniciativa reveladas nos produtos. A segunda autora,

---

<sup>9</sup> As escolas profissionalizantes foram criadas no Estado de São Paulo, em 1911, quando na Diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo encontrava-se Oscar Thompson. De 1911 a 1931, as escolas profissionalizantes estavam submetidas à Secretaria do Interior do Estado de São Paulo e entre 1931 a 1934 as escolas ficaram subordinadas a Secretaria de Educação e Saúde do Estado. Somente em 1934 e pela primeira vez o ensino profissional organiza-se de forma independente, ao ser criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, subordinada diretamente ao Secretário da Educação.

Moraes (2002), ao citar o Relatório da Diretoria da Escola Profissional Masculina da Capital, de 1924, o desenho “educava ‘pela correção da visão e firmeza de observação’, facilitava a leitura da forma e satisfazia o fim principal – habilitar o operário a executar o traçado gráfico da peça a ser feita nas oficinas e construí-la segundo a ‘planta e suas indicações’”.(MORAES, 2002, p. 185).

Nesse período é interessante destacar que o padrão das disciplinas do currículo do ensino profissional concebia o trabalhador como aquele que detém os conhecimentos de seu ofício, necessários para compreender e dominar o processo de execução deste na sua totalidade.

A cadeira de Desenho foi entre os anos de 1911 e 1920 a única obrigatória para todos os cursos, ocorrendo à regulamentação e a introdução de novas cadeiras obrigatórias somente nos meses de dezembro de 1919 e abril de 1920, sendo elas: Português; Educação Moral e Cívica; História e Geografia do Brasil; Geometria e Cálculo Aritmético.

### **Década de 1920: a Reforma Sampaio Dória do Ensino Paulista.**

Na década de 1920 ocorreram reformas educacionais nos estados brasileiros, como a baiana promovida por Anísio Teixeira, a mineira promovida por Francisco Campos e Mário Casassanta e a do Distrito Federal promovida por Fernando de Azevedo. Essas três reformas, segundo Moreira (1990), podem ser consideradas como um rompimento com as tradições da escola tradicional, pois enfatizavam a metodologia de ensino, os aspectos relacionados à democratização da sala de aula e a relação entre alunos e professores. Nesse contexto, também no Estado de São Paulo, em 1920, ocorreu a reforma Sampaio Dória<sup>10</sup> assumindo um conjunto de novos princípios considerados modernos, que irão organizar e alterar o ensino no Estado e confirmar a efetivação das teorias pedagógicas européias e americanas, chamadas de progressivistas, segundo o pensamento pedagógico brasileiro da época.

---

<sup>10</sup> Em relação à organização do ensino, a Reforma Sampaio Dória visou: a) ampliar a rede de ensino primário e iniciar um processo de erradicação do analfabetismo, tornando obrigatório no mínimo dois anos de escolarização primária - mantendo na zona rural as escolas primárias de dois anos e nas zonas urbanas escolas primárias de quatro anos; b) visou reforçar a inspeção escolar, o controle e a normatização de procedimentos, enfatizando a tomada de decisões a partir de informes técnicos, baseados em dados, como por exemplo, o Censo Escolar, criando para tanto as Delegacias Regionais de Ensino no Estado de São Paulo e; c) aderiu formalmente às idéias da Escola Nova, indo ao encontro de uma cultura pedagógica social e nacionalista.



Em relação ao currículo da Escola profissional Feminina é importante destacar que este já tinha sido alterado em setembro de 1920, alguns meses antes da promulgação da Reforma Sampaio Dória, que ocorreu em dezembro daquele ano, ao ser introduzida à cadeira de Economia Doméstica e Puericultura. A introdução dessa cadeira refletia a tendência daqueles anos de repudiar o ensino profissional feminino direcionado para atender exclusivamente as necessidades da indústria, ou seja, limitando a formação ao trabalho fabril. Segundo Moraes (2002), “à medida que o discurso racionalizador invade o espaço social, propondo-se a domesticar a classe operária, surge uma nova concepção do papel a ser desempenhado pela mulher trabalhadora: o de esposa e mãe” (ibidem, p. 188).

Mas, apesar dessa tendência e das alterações curriculares ocorridas nesse sentido, o ensino de Economia Doméstica não obteve reconhecimento por parte das alunas da Escola Profissional Feminina, pois não era considerado como um conhecimento a ser adquirido na escola. Neste período, segundo Oliveira (1992):

... a partir do predomínio de uma perspectiva sócio-cultural que reconhecia e valorizava o saber-fazer doméstico construído nas vivências comunitárias, as atividades e os afazeres de dona de casa e mãe de família eram encarados como um mister que as moças conheciam naturalmente. (ibidem, p. 50).

Logo, o objetivo era o de buscar no ensino profissionalizante conhecimentos que tivessem valor no mercado e sua conseqüente remuneração. Durante os anos de 1910 e 1920, os esforços canalizados em relação à organização da escola estavam voltados para o aprendizado de artes e ofícios por meio de atividades práticas realizadas nas oficinas, sendo que a preparação para o lar se restringiu a discursos e a tentativas não concretizadas efetivamente. Essa situação, mesmo depois da implementação dos cursos noturnos em 1924, permaneceu até 1929, quando a cadeira de Economia Doméstica foi redimensionada, sendo chamada de Economia Doméstica e Puericultura. (OLIVEIRA, 1992)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> O programa de Economia Doméstica e Puericultura dividia-se em três partes distribuídos pelos três anos de duração do curso profissionalizante, sendo: a) cozinha. O objetivo era de “preparar refeições econômicas, simples, balanceadas e apropriadas às diferentes faixas etárias, condições físicas e tipos de trabalho do homem. O ensino de tinha por objetivo informar e conscientizar as alunas a respeito da ‘ação dos ácidos e dos cáusticos e das combinações perigosas dos alimentos’.” (Oliveira, 1992:148/149). Este ensino, o da “química alimentar” enfatizava a higiene alimentar e a dos utensílios como louças e metais, bem como o cuidado com as despesas, sendo que as alunas iam ao mercado para comprar alimentos e verificar preços;

b) roupas em geral (nos dois primeiros anos). Na seção de Roupas em geral as alunas aprendiam a costurar, lavar, passar e engomar, conservar e reparar as roupas, sendo orientadas a utilizá-las de forma

Apesar de certa resistência por parte das alunas, na década de 1930, o currículo da Escola Profissional Feminina caracterizou-se por seu duplo papel, sendo que o ensino profissional oferecido se propôs tanto a formar a mulher para os ofícios que o mercado de trabalho oferecia a elas como formação para exercer as atividades do lar.

### **Década de 1930: a crescente industrialização e o duplo papel da formação feminina.**

A partir de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder federal, o Estado Brasileiro inicia um processo de intervenção direta na economia, com a finalidade de promover a industrialização do país, substituindo a organização econômica que estabelecia a ênfase na exportação de matéria-prima e de importação de produtos pela crescente manufatura de bens gerados pela indústria local.

Nesse contexto são estabelecidos o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação e Saúde Pública, ambos antigos setores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Segundo Cunha (2000), para o Ministério da Educação foi transferido o sistema federal de escolas de aprendizes artífices, caracterizando o sistema de educação profissionalizante como uma de suas responsabilidades.

O primeiro Ministro da Educação no Brasil foi Francisco Campos. Durante sua gestão, em relação ao ensino profissionalizante, Francisco Campos promoveu uma reforma educacional “veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário não superior” (CUNHA, 2000, p. 21). O ensino pós-primário eram constituído do ensino secundário e pelo ensino profissional, que ocorria em escolas cujos cursos profissionais formavam trabalhadores para exercerem funções intermediárias no comércio e na indústria, o caso da Escola Profissional Feminina, além do curso de Magistério Primário – o Curso Normal. O curso secundário não profissionalizante foi regulamentado em 18 de abril de 1931, pelo decreto n. 19.890, dividindo-o em dois ciclos, totalizando sete anos de estudos e com uma clara definição de caráter preparatório para o ensino superior e para as elites. O único ramo do ensino profissionalizante que recebeu regulamentação foi o Comercial, por meio do Decreto n.

---

racional, sem desperdício. Para tanto, aprendiam a remendar, serzir e tingir, e;c) Puericultura (no terceiro ano). O curso de Puericultura centrava-se também na higiene e na preparação de alimentos, sendo o tato, a paciência e a docilidade características desejáveis a serem desenvolvida pelas alunas.

20.158 de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador – caracterizado um sistema paralelo de ensino.

Nessa época o aparelho de Estado preparou-se para futuras medidas, de maior alcance a partir de 1937, centralizando o poder federal em relação à organização do ensino. Um exemplo dado pelo autor diz respeito às escolas de aprendizes artífices e ao órgão que as controlava que passou a ter maior importância no ministério, sendo que a Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, criada em 1931, passou em 1934 a ser a Superintendência do Ensino Profissional, órgão diretamente ligada ao ministro.

Com a Constituição outorgada de 1937, o Estado Novo, assumiu a industrialização manifestando “sua preocupação com a qualificação da força de trabalho” (CUNHA, 2000, p. 27), pois a tendência de substituição das importações requeria trabalhadores capacitados para trabalhar nas indústrias brasileiras. Esse processo também foi impulsionado pelas necessidades ocasionadas pela Segunda Guerra Mundial, envolveu Estado, empresas e sindicatos na formação dos trabalhadores.

Até 1941, o ensino industrial brasileiro era diversificado, composto por escolas federais, mantidas pela União, por instituições religiosas, por escolas privadas laicas, por escolas das forças armadas e pelas escolas estaduais, como a Escola Profissional Feminina aqui estudada, apresentando autonomia em relação à organização curricular.

Na Escola Profissional Feminina o currículo caracterizou-se por seu duplo caráter formativo em relação à profissionalização da mulher. Em 1931, a reforma empreendida por Lourenço Filho criou os cursos Normal e Vocacional e reorganizou o ensino de Economia Doméstica e Puericultura – Decreto n. 4.929, de 11 de março de 1931. O Curso Normal formava a professora das artes profissionais femininas, sendo que as alunas tinham preferência na nomeação de vagas nos estabelecimentos que estavam sendo criados por todo Estado de São Paulo, desde 1911, e também poderiam ser indicadas como futuras dirigentes desses estabelecimentos. O curso era de dois anos, em período integral, devendo ser cursado após a conclusão do curso profissionalizante.

O curso Vocacional era obrigatório a todas as alunas e durava um ano. Nele as alunas executavam as tarefas de todas as oficinas profissionalizantes e podiam, segundo os objetivos do curso, perceber qual dos ofícios correspondia às suas aptidões ou a sua vocação.

Durante esses anos, a cadeira de Economia Doméstica e Puericultura foi ajustada com normas racionais e de caráter científico, qualificando a mulher tanto a exercer atividades remuneradas como a desempenhar seu papel como mãe e dona de casa.

Novos conhecimentos como cuidados alimentares, higiene e desenvolvimento infantil foram introduzidos. Em 1931, foi criado na Escola profissional Feminina o Dispensário de Puericultura, que prestava serviços à comunidade e tinha como objetivo além de prestar assistência às crianças do bairro, proporcionar o exercício prático no campo da Puericultura. O Dispensário de Puericultura era composto por um Lactário, que proporcionava aulas práticas de química e higiene alimentar, esterilização, higiene da cozinha e para instruir alunas e mães da comunidade no preparo dos alimentos para as crianças. Nele as crianças eram pesadas mensalmente e recebiam alimentos, sendo acompanhadas pelas alunas, que também realizavam visitas suas casas, coordenadas pela visitadora sanitária, em um trabalho conjunto com a Saúde. Segundo Oliveira (1992), o Dispensário da Escola funcionou com estas finalidades até 1950, mas já na década de 1940 estava em declínio.

Cabia, portanto, a instituição escolar também assumir a questão da mortalidade infantil e na eugeniação da sociedade. Em relação à questão da eugeniação, Oliveira (1992), explica que:

Eugenizar quer dizer seleccionar a especie humana, fazendo com que o planeta se povoe de gente sã, isto é, sã moral e somaticamente. Quando ela se expurgar dos indivíduos doentes, incapazes, criminosos e amorais; quando a terra for habitada por bem gerados, eugenizados, - o que não é utopia, então os descendentes de Adão viverão no Éden terrestre depois de haver, tão cruelmente e por milênios, pago o pecado original.”Citação atribuída a Kehl e localizada num manula de peuricultura, encontrado no meio do acervo histórico da Escola profissional Feminina. (ibidem, p. 165).

A eugenia estabelecia o perfil do conteúdo do curso de Puericultura na década de 1930, destacando a necessidade de estabelecer conhecimentos racionais relacionados ao aprimoramento da “raça” humana.

Em 1933, o Código de Educação do Estado de São Paulo (Decreto n. 5.884, de 21 de abril)<sup>12</sup>, reconhece o curso profissional como ensino secundário, com três anos e precedido do curso Vocacional, de um ano. O Código de Educação de 1933 também introduziu no currículo escolar cadeiras obrigatórias de educação física e música, sendo que a teoria musical deveria aprimorar o canto coral, que já era executado na escola desde a década anterior. Nele também foi criado o curso de preparação de professoras

---

<sup>12</sup> Por meio desse código também foi implementado o Gabinete de Psicotécnica (artigo 39)<sup>12</sup>, onde médicos e professores obtinham dados sobre os alunos relacionados a condições de saúde, perfil familiar, comportamentos, etc. e encaminhados para o fichário da escola.

na área de Educação Doméstica, cujo nome era Educação Doméstica Especializada. Como nos explica Moraes (2002):

...o Código determina que as escolas profissionais sejam equiparadas às acadêmicas, recebendo a denominação de Escolas Profissionais Secundárias, são instalados os  *cursos*  vocacionais, uma espécie de estágio preliminar de um ano, para os candidatos às escolas profissionais secundárias, e concretiza, ainda, uma antiga reivindicação: a institucionalização da carreira do  *magistério*   *profissional*  (ibidem, p. 196).

Em 1934 foi criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica organizando e responsabilizando-se por todas as instituições e atividades relacionadas à educação profissional.

Portanto, em 1935, os cursos mantidos pela escola eram o Vocacional, o Secundário de Habilitação Profissional, o de Aperfeiçoamento e o de Educação Doméstica Especializada. Em relação ao Curso Secundário de Habilitação Profissional, “além de aprofundar conhecimentos em torno de Puericultura, Química e Higiene Alimentar, Culinária e Arranjos da Casa, foi introduzida no 2º. Ano, Contabilidade, que se dividia em 3 partes: Doméstica, Elementar e Geral. Por intermédio deste conteúdo programático as moças eram orientadas a organizar orçamentos compatíveis à renda familiar, a realizar registros de despesas e balanços mensais e assentamento das despesas diárias, tal como se procede numa empresa” (OLIVEIRA, 1992, p.168).

Em 1939, mais dois cursos são implementados na área de Dietética: o de Auxiliares em Alimentação e o de Dietética para Donas de Casa. O primeiro era um curso de nível secundário e o segundo um curso obrigatório para todos os alunos de escolas mistas do Estado de São Paulo, com finalidade exclusivamente educativa, isto é informativa, não profissionalizante. O segundo tinha como objetivo qualificar a mulher no campo da dietética para atuar como professora do ensino profissional ou orientadora no preparo de alimentos em hospitais, escolas, lactários, etc.

### **Considerações Finais.**

Os rumos da educação profissionalizante, a partir do final da década de 1930, procuraram responder cada vez mais as necessidades da indústria ao modificar seus currículos em prol da racionalidade científica, qualificando trabalhadores de acordo com as funções requeridas pelo mercado industrial. Essa tendência veio a se firmar no ensino

profissional paulista, influenciando fortemente a criação do SENAI e a sua forma de organização em 1942.

Nesse contexto, a Escola Profissional Feminina, mesmo com a introdução de cursos que visavam educar as mulheres para a maternidade e para exercerem a função de esposa, segundo Oliveira (1992), não negou ou negligenciou sua característica de escola profissional. A escola, segundo a autora, aperfeiçoou os cursos que formavam mestras e artífices introduzindo o curso Vocacional e o curso Aperfeiçoamento, preparando também a mulher para o mercado de trabalho e para o trabalho assalariado.

A mulher, portanto, começa a encontrar seu espaço no mercado de trabalho nas profissões consideradas ideais a sua condição feminina, ao mesmo tempo em que se prepara para assumir uma dupla jornada de trabalho – no mercado e no lar.

Em estudos como este, sobre análises curriculares, torna-se importante destacar as idéias de Goodson (1995). Para o autor, devemos questionar e analisar as inúmeras hipóteses e as prioridades dadas nos diferentes momentos históricos do currículo escolar, sendo este necessário, um esforço, para compreender a teoria curricular e a sua operacionalização na prática, ou seja, os objetivos não realizados, os valores não concretizados, as vitórias de determinados setores sociais, a manutenção de certas disciplinas - fatores que legitimam a história e a construção social e política do currículo.

O estudo do ensino profissionalizante da Escola Profissional Feminina, entre sua inauguração em 1911 e o final da década de 1930, esclarece as concepções curriculares no momento que as mulheres começam a tomar postos no universo da produção industrial na cidade de São Paulo. As mulheres começam a formatar sua identidade social como mães, esposas, responsáveis pelo lar e trabalhadoras assalariadas e geradoras de renda.

A expectativa gerada a partir de então, em relação ao duplo papel da mulher na sociedade, é uma discussão atual que merece uma reflexão constante e estudos mais aprofundados sobre a constituição dos currículos profissionalizantes e a formação da identidade e da subjetividade feminina.

### **Bibliografia:**

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MIMESSE, Eliane. **A Educação e os Imigrantes Italianos: da escola de primeiras letras ao grupo escolar**. Fundação Pró-Memória: São Caetano do Sul, 2001.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. Instrução “Popular” e Ensino Profissional: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. (orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio B., MACEDO, Elizabeth F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Currículo: Políticas e Práticas**. 4ª. edição. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio B., SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio.F (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

OLIVEIRA, Sueli Teresa de. **Uma colméia gigantesca: escola profissional feminina de São Paulo – 1910/20/30**. 1992, 210 f. Dissertação(mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.