

**“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria”**

**Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte**

**(1919-1947)**

**Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

**José Carlos Souza Araujo**



Coleção  
História, Pensamento  
e Educação

Série  
Novas Investigações  
Volume 10

EDUFU

**“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria”**  
**Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte**  
**(1919-1947)**



Reitor

Valden Steffen Jr.

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Diretor da Edufu

Guilherme Fromm

Conselho Editorial

André Nemésio de Barros Pereira

Décio Gatti Júnior

João Cleps Júnior

Mical de Melo Marcelino

Wedisson Oliveira Santos

Editora de Publicações

Maria Amália Rocha

Revisão

Lúcia Helena Coimbra Amaral

Diagramação e Capa

Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão de Referências Bibliográficas

Clariana Borges Gaíva Marino

Imagem da capa

Alunas da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, novembro de 1930

Fonte: Arquivo Público Mineiro. Fotografia não identificado.



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 2121

Campus Santa Mônica

Bloco 1S – Térreo

Cep 38.408-902

Uberlândia – Minas Gerais – Brasil

Tel.: (34) 3239-4293

www.edufu.ufu.br edufu@ufu.br

## NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Coleção

“História, Pensamento e Educação”

Direção

Décio Gatti Júnior e Geraldo Inácio Filho

Conselho Editorial

Adrián Ascolini – Univ. Nacional de Rosario

Antón Costa Rico – Univ. Santiago de Compostela

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra

Carlos Monarcha – Unesp (Araraquara)

Denice Bárbara Catani – USP

Ester Buffa – Uninove/UFSCar

Flávia Werle – Unisinos

Gabriela Ossenbach – Univ. Nac. de Educ. a Distancia

Jaime Caiceo Escudero – Univ. de Santiago de Chile

Joaquim Pintassilgo – Universidade de Lisboa

José António M.M. Afonso – Universidade do Minho

Justino Magalhães – Universidade de Lisboa

Luís Alberto Marques Alves – Universidade do Porto

Karl M. Lorenz – Sacred Heart University

Maria Adelina Arredondo Lopez – U.A.E. Morelos

Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Maria Helena Camara Bastos – PUC-RS/UFRGS

Marta Maria de Araújo – UFRN

Paolo Bianchini – Università degli Studi di Torino

Série

“Novas Investigações”

Direção

Armindo Quillici Neto e Décio Gatti Júnior

Volume 10

“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria”

Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte

(1919-1947)

Autores

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro

José Carlos Souza Araujo

Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro  
José Carlos Souza Araujo

**“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria”  
Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte  
(1919-1947)**

Coleção  
História, Pensamento  
e Educação

Série  
Novas Investigações  
Volume 10

EDUUFU



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright 2021 @ Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, MG  
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R484n Ribeiro, Betânia de Oliveira Laterza, 1961-  
“Na luta pela vida, úteis a si e à pátria” [recurso eletrônico] : Escola  
Profissional Feminina de Belo Horizonte (1919-1947) / Betânia de  
Oliveira Laterza Ribeiro, José Carlos Souza Araújo. – Uberlândia :  
EDUFU, 2021.  
241 p. : il. (Coleção História, Pensamento e Educação. Série Novas  
Investigações ; v. 10)

ISBN: 978-65-5824-006-8

DOI: 10.14393/EDUFU-978-85-7078-006-8

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/>

1. Trabalho feminino – Belo Horizonte (MG). 2. Mulheres –  
Ensino profissional – Belo Horizonte (MG). 2. Mulheres – Condições  
sociais. I. Araújo, José Carlos Souza, 1948-. II. Título. III. Série.

CDU: 396.5(815.1)

---

Glória Aparecida – CRB-6 / 2047

## Dedicado a

Maria Celme Ribeiro Caetano (in memoriam). Ex-aluna da Escola Profissional Feminina que muito contribuiu para este estudo.

A todos os familiares de Benjamin Flores, em especial Teresa Cristina Flores Moura, Maria Betânia Flores e Junia Maria Horta, pela presteza e generosidade

A Idenir Ribeiro, Matheus Laterza Ribeiro e Tauana Bernades Leoni, que trazem tanta esperança e tanto gosto à vida. Vocês são a lição mais profunda de ética, dignidade e de cumplicidade com este estudo.

A Maria Helena Araujo — que sempre acreditou que pesquisar é criar possibilidades. À pequena Anna Araujo, que emite luz e exala sabedoria em suas façanhas. A Marcelo e Rafaela Araujo: vocês são um presente que a vida proporcionou e se tornaram aliados importantes desta aventura pelo conhecimento.

## Agradecimentos

A Germano e Neiva Laterza, Epaminondas e Maria Divina, cujas lições de vida alicerçam os motivos para fazer este estudo.

A Maria Anália, exemplo de esperança na vida e renovação diária.

A Carlos Henrique de Carvalho, incentivo primeiro à pesquisa sobre o ensino profissional.

A Décio Gatti Junior pelo apoio e incentivo a esta obra.

A todos os funcionários do Arquivo Público Mineiro — sobretudo, a Márcia Alkmim: sua solidariedade foi inestimável; marcou a colaboração e a presteza em seu trabalho no Arquivo Público Mineiro, de dar explicações e guiar a consulta aos arquivos.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

A Warley Alves Gomes, cujas observações ajudaram a delinear caminhos para estudar a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte.

Aos colegas do curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, sempre unidos em nome do bem coletivo.

À Universidade Federal de Uberlândia, especialmente aos colegas do Núcleo de Pesquisa em História, Historiografia e Pensamento Educacional.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, com quem o diálogo acadêmico foi muito profícuo.

A Edinan José Silva, que cuidou da edição do texto e da preparação do manuscrito para a produção editorial.

A Alciene Ribeiro Leite de Oliveira e Maria Ângela Cabral, que compartilharam a procura por fontes históricas em Belo Horizonte.

A Brenda Maria Dias Araujo, cuja colaboração como auxiliar de pesquisa foi fundamental em vários procedimentos da investigação sistemática subjacente a este estudo.

A Jaqueline Andrade Calixto, cuja solidariedade e apoio fizeram das visitas a arquivos e bibliotecas de Belo Horizonte uma tarefa menos árdua.

A Rosângela Aparecida de Oliveira, Lucimar dos Santos, Maria Luciana Silva do Nascimento e Roseli Lopes, que sempre têm uma mão estendida para ajudar a amenizar, com solidariedade e dedicação, dificuldades do cotidiano doméstico-familiar.

Gratidão profunda a todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho. Familiares, amigos e colegas, alunos e professores queridos, funcionários de arquivos e bibliotecas... São muitas as pessoas. Nomear todas aqui seria correr o risco de omitir nomes. Ainda assim, reafirmamos o reconhecimento da importância de todas elas.

*De fato, o historiador nunca se evade  
do tempo da história: o tempo adere ao  
seu pensamento como a terra à pá do  
jardineiro.*

— BRAUDEL

## Sumário

Apresentação acadêmico-institucional.....	11
Prefácio: A escolarização feminina e a invenção de futuros!.....	19
Introdução.....	23
A mulher trabalhadora no Brasil República.....	35
<i>A mulher na República brasileira</i> .....	39
<i>Mulheres na esfera pública</i> .....	41
<i>O trabalho das amas de leite</i> .....	46
<i>Possibilidades para a mulher no século XX</i> .....	50
Educação e trabalho na nova capital de Minas Gerais.....	57
<i>Escolarização e marginalidade</i> .....	58
<i>A nova capital mineira</i> .....	69
<i>Higienismo em Belo Horizonte</i> .....	76
A Escola Profissional Feminina de Benjamin Flores.....	87
<i>Fundação da escola e seu fundador</i> .....	88
<i>Memórias e histórias da escola: entrecruzamentos</i> .....	99
<i>Educação e revolução nos anos 30</i> .....	104
<i>Minas Gerais na revolução: a manifestação da Escola Profissional Feminina</i> .....	107
Funcionamento da Escola Profissional Feminina.....	123
<i>Vida escolar das alunas</i> .....	154
<i>Trabalhos manuais</i> .....	159
<i>Exposições</i> .....	161
Memórias e histórias de uma ex-aluna.....	171
Considerações finais.....	193
Referências e fontes.....	197
Apêndice 1.....	217
Apêndice 2.....	230



## Apresentação acadêmico-institucional

Em sentido lato, este livro é um dos produtos derivados do projeto de pesquisa acadêmica intitulado *Educação, política e pobreza: formação da força de trabalho na nova capital de Minas Gerais, 1909-1927*. Com ações no terreno da História da Educação no Brasil, o projeto foi aprovado pelo Conselho Nacional de Pesquisa e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais em 2016 e tem se desdobrado por meio de pesquisas de pós-graduação e publicações de resultados em periódicos e eventos acadêmicos. De natureza interinstitucional, o projeto reúne esforços de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos da Educação (ligado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (ligado a esta universidade). Em ambos, a perspectiva de estudo busca articular o local (regional) ao global (nacional), de modo que o projeto possa se valer da contribuição teórico-conceitual e metodológica de áreas diversas do conhecimento, mas afins à História (da Educação).

Subjaz ao projeto de pesquisa o propósito de contribuir para diversificar e aprofundar o debate sobre as relações entre educação (ensino profissional oferecido com verbas do governo federal em Belo Horizonte) e pobreza (realidade social no contexto da Primeira República). A contribuição se traduz na construção de um entendimento sistemático das especificidades do ensino profissional no processo histórico de forma a dimensioná-lo em suas relações com

a pobreza, a política e o trabalho no meio urbano, e também em seus avanços e recuos, na sua reverberação na sociedade que formou a nova capital mineira. A população e as instituições que se instalaram no espaço urbano de Belo Horizonte em suas primeiras décadas de existência como capital se alinharam no ideário de progresso e modernização que guiaria o projeto de governo republicano e modificaria a vida política em seus níveis mais locais. Para os republicanos, a capital Ouro Preto representava um centro político administrativo típico do império: repleto de entraves estruturais ao crescimento da cidade e ao seu desenvolvimento como polo dinamizador da vida econômica. A saída possível foi Belo Horizonte: o ideal de metrópole — mineira e republicana.

Se assim o for, então parece ser necessário tentar compreender como a sociedade belo-horizontina agiu para definir princípios, diretrizes e práticas que suprissem as demandas derivadas e associadas com a escola e a pobreza numa lógica de problematização das relações entre poder político republicano (nacional e local), modernização, progresso, urbanização, trabalho e ensino profissional. Tal contexto histórico-conceitual se abre à construção de um entendimento de como a sociedade assimilou a relação entre educação e pobreza em seu imaginário e seu simbolismo e de como a elaborou por intermédio de seus agentes públicos. Afinal, havia um movimento político-educacional para desenvolver o ensino profissional (vide os decretos federais de 1909 e 1927).

Construir tal entendimento presume desafios: *compreender* a realidade com base nos registros históricos para apresentar uma interpretação da realidade ajustada a categorias sociais como educação/ensino profissional, política, pobreza e marginalização no contexto urbano da Primeira República; *analisar* como a cidade se organizou em práticas discursivas políticas e ações de instalação de instituições de ensino profissional como “instrumento governamental” e como viu a chamada população pobre, vadia e miserável; *derivar* conjunções e disjunções, assim como concordâncias e conflitos, em torno da participação do poder

municipal no ensino profissional como medida de modernização de uma capital tida como modelo republicano de cidade.

Seja no discurso político ou na concretização de ações como a criação de escolas para formar profissionais com a chancela do governo federal e estadual, o desafio de entender como Belo Horizonte se organizou para suprir as demandas da modernização e fazer cumprir o ideário republicano permeia este livro. Com efeito, em sentido estrito, esta obra apresenta uma versão reestruturada, adaptada e modificada do relatório de pós-doutorado intitulado *Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte/MG*. O relatório materializa uma pesquisa histórico-educacional desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. José Carlos de Araujo, aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba/MG em 2017. Como tal, foi um dos produtos derivados das atividades de investigação acadêmica associadas com o projeto de pesquisa referido antes. Uma vez aprovado o relatório, impôs-se a ideia de dar outra vida ao texto, adaptando seu conteúdo para o formato de livro.

Assim, o texto aqui apresentado é uma versão reestruturada, adaptada e modificada do relatório. Este trabalho apresenta uma escrita supostamente mais acessível, porque expurgada de certos academicismos e certo uso do jargão que pareceriam excessivos a um leitor menos afeito à escrita acadêmica e que se dirigem a um leitor específico: banca de examinadores. Nesse sentido, o livro pretende, justamente, reiterar e ampliar as possibilidades de circulação do texto para alcançar um leitorado mais geral, ou seja, menos vinculado à pesquisa acadêmica, mas ainda assim, interessado na história da educação em suas modalidades diversas, como o ensino profissional.

Com efeito, como estudo de natureza acadêmica, esta obra vem fazer circular uma contribuição para suprir a demanda por estudos (histórico-educacionais) sobre o ensino profissional e suas instâncias no país, e também para instigar e oferecer subsídios aos interessados nesta vertente do conhecimento histórico-educacional que é o ensino profissional para mulheres. A ideia de que o livro

possa subsidiar iniciativas afins a tal objeto de estudo deriva, em parte, do processo de busca de referenciais teórico-conceituais e metodológicos, bem como de estudos prévios, para ajudar a fundamentar o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

No processo da pesquisa subjacente ao livro, aos poucos se impôs a constatação da carência de estudos sobre ensino profissional feminino. Uma medida pode ser o volume de estudos acadêmicos afins a tal tema. O levantamento feito em 2017, mediante consulta on-line ao acervo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, resultou em 76 trabalhos com alguma pertinência (aparente no título) ao tema enfocado neste livro; a busca se restringiu ao recorte temporal 1875-2017. A leitura dos resumos dos respectivos trabalhos mostrou que alguns enfocavam a escola profissional do ponto de vista da associação com a divisão entre meninos e meninas; não tratam especificamente de uma escola profissional feminina.

Uma nova busca, com ajuste do recorte temporal para 1900-1947, resultou em trabalhos mais afeitos ao assunto deste livro. Os estudos literalmente mais pertinentes podem ser situados nas regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste. Em estados nortistas como Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Amazonas, houve estudos sobre a visibilidade, os espaços e as dinâmicas da mulher no ensino profissional de 1937 a 1971; sobre as relações entres escolarização e profissionalização tendo em vista a educação de mulheres no nível secundário de 1960 a 1982; sobre a ação do Estado no ensino profissional entre 1908 e 1957; enfim, sobre a contribuição de certas escolas para o ensino profissionalizante entre 1922 e 1944. Em estados sulistas como o Paraná, os estudos enfocaram o ensino profissional feminino em uma escola de formação técnica para o comércio entre 1942 e 1955; também a relação entre ofícios e prendas domésticas no contexto de uma escola profissional feminina de 1917 a 1974; e as concepções de ensino técnico na Primeira República considerando o exemplo de três escolas pertinzas ao ensino profissional de 1909 e 1930.

Em estados do Sudeste como o Rio de Janeiro, os estudos tiveram como foco o ensino profissionalizante feminino, mediante a análise de uma escola profissional feminina no período 1922-1930; escola essa que foi historiada por um estudo sobre a profissionalização da mulher no governo de Getúlio Vargas (1931-1946), e por outro atento a conflitos de oligarquia associados com tal instituição na Primeira República; enfim, um estudo tratou do tema das representações em torno do feminino e da educação profissional doméstica de 1920 e 1930.

Embora esses estudos projetem o Rio de Janeiro, a preponderância no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino profissional feminino coube ao estado de São Paulo. Os estudos enfocaram a história da escola profissional feminina da capital como “colmeia gigantesca” entre os anos 1910-1930 e do ponto de vista da relação entre profissionalização de mulheres e ensino de arte. Também foram estudadas escolas profissionais masculinas e femininas, e mistas; estas do ponto de vista das artes manuais femininas entre 1927 e 1970, e das relações entre discentes e matriz curricular de 1929 a 1942. Além desses estudos, destacam-se aqueles sobre escola profissional, mas não necessariamente para mulheres; os enfoques incluem a educação para o trabalho de 1924 a 1970; a história de uma escola profissional no período 1923-1931, enfim, o cotidiano escolar de 1924 a 1942. Outros estudos tematizam o ensino profissional em São Paulo em si: seja para compreendê-lo em relação ao setor terciário, ao mercado de trabalho e aos anúncios classificados no período 1920-1930, seja para produzir uma historiografia das marcas de seus modos de produção ou para entendê-lo à luz da reforma de Fernando Azevedo.

Em Minas Gerais, a carência de estudo sobre ensino profissional feminino se mostra acentuada. Cabe citar um estudo sobre crianças como público da educação profissional nas políticas educacionais mineiras de 1892 a 1914 e, sobretudo, uma pesquisa sobre a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, que enfocou as relações entre o trabalho, a escola e o lar tendo em vista

tal instituição. Não por acaso, tal texto, de Gomes e Chamon (2010), foi importante para despertar o interesse em avançar na investigação sobre tal escola, com a inclusão de novas fontes no rol já levantado pelos dois autores para ter margens mais amplas de construção de uma memória histórica dessa escola no período 1919-1947. O limite de 1947 foi imposto pela escassez de fontes documentais que permitissem ir além. Até o momento da redação do texto para a publicação da primeira edição deste livro, faltavam registros da existência da escola de Benjamin Flores nas décadas de 1950 — posterior à morte dele — e 1960 — quando a escola encerrou suas atividades.

A lacuna de estudos sobre o ensino profissional feminino parece oferecer justificativas para publicar este livro. Sua publicação faz coro, por exemplo, com iniciativas acadêmicas como o 8º Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais em 2015, que abrigou o simpósio temático “Modernização, trabalho e profissionalização: a formação da sociedade brasileira na primeira república”. O simpósio recebeu mais de 20 trabalhos; por mais relevante que possa parecer esse montante, restam lacunas amplas no conhecimento histórico sobre o ensino profissional em Minas Gerais.

Não por acaso, a construção deste trabalho se viabilizou à medida que apareciam fontes, em especial uma pessoa que se formou na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte e que pôde contar sua vida, incluindo a etapa em que era aluna da escola. Seu relato possibilitou desvelar facetas dessa instituição de ensino, a exemplo do cotidiano e do sentido que a formação profissional escolar tinha na trajetória de vida de moças pobres, das perspectivas que lhes abria. Assim, este livro não só oferece uma medida do impacto dessa vertente educacional na vida objetiva das alunas, como também veicula a voz de quem pôde contar sua versão da história de como era se formar em uma escola profissional para mulheres e que efeitos tal formação teria em sua vida.

Com efeito, escolher um tema para estudar sistematicamente — como problema da realidade que suscita questionamentos e busca de respostas — pressupõe fatores de ordem subjetiva: desejo, curiosidade, interesse e motivação. Nesse sentido, além da lacuna nos conhecimentos sistemáticos sobre ensino profissional para mulheres, a gênese deste trabalho e sua publicação em livro se justificam como tentativa de aplacar a inquietação gerada pelo desconhecimento de uma realidade histórica da educação no Brasil que se projeta como importante. Construir e expor uma compreensão do passado da formação escolar profissional de mulheres no Brasil é oferecer uma base histórico-intelectual para fortalecer projetos e políticas que visem à formação humana das mulheres, à sua emancipação pessoal e profissional, à sua independência financeira, às suas condições de vida, dentre outros atributos. De certa forma, este estudo desvela nuances localizadas do sucesso ou insucesso de esforços em prol do desenvolvimento e progresso à custa da produção industrial movida por uma massa minimamente alfabetizada no contexto da educação profissional em Minas Gerais.



## Prefácio

### **A escolarização feminina e a invenção de futuros!**

O fio indesmanchável da vida tecia seu curso.  
Persistindo, a necessidade dos relógios,  
dos descongestionantes nasais.  
Meu livro sobre a mesa contraponteava exato  
com os pardais, os urinóis pela metade,  
o antigo e intenso desejar de um verso.

*(Fluência, Adélia Prado)*

Há alguns meses, em 08 de março de 2020, participei, aqui em Belo Horizonte, com duas de minhas filhas, da manifestação do Dia Internacional das Mulheres. Foi uma festa política de grande magnitude, a última antes do isolamento a que nos impusemos e ao qual fomos impostos, a despeito da necropolítica defendida pelo Presidente Bolsonaro, em razão da pandemia da Covid-19.

Na manifestação do 8 de março, era nítida a presença na cena pública de um conjunto de mulheres, de todas as idades, mas sobretudo jovens, que antes não estavam lá. Mulheres sem terra, indígenas, LGBTQI+, negras, pobres, trabalhadoras... A diversidade que nos constitui, todas elas, estavam lá presentes a nos recordar uma longa e penosa história de luta, mas também a anunciar que outros e melhores dias estão por vir. Mas, sobretudo, anunciavam, no presente, que este OUTRO TEMPO já chegou!

Esta memória me invade, agora, quanto termino de ler o livro “*Na luta pela vida, úteis a si e à pátria*” escola profissional feminina de belo horizonte (1919-1947), de Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro e José Carlos Souza Araújo. Na obra, a autora e o autor nos contam de um tempo passado, mas também, uma história que insiste em se fazer presente, em ser atualizada.

O livro que o leitor ou a leitora tem em mãos se coloca no interior de uma tradição de estudos da história da educação que busca os rastros dos “outros” da história. Estes, ou melhor, estas outras da história, aqui, são as mulheres pobres para as quais, no início do século XX, em Belo Horizonte, foi organizada uma escola de formação profissional. Tal iniciativa, levada a cabo, em boa parte, graças aos esforços de um homem, pretendia formar as mulheres pobres para que elas se integrassem socialmente, garantindo, assim, a continuidade do *status quo*, ainda que pudesse significar mudanças nas vidas individuais de cada uma.

Como outras iniciativas do período, às quais poderíamos, sem muito problema, associar a própria escolarização feminina e, mesmo, as escolas normais quando defendidas pelos homens da época, a escola de que aqui se fala não pretendia formar mulheres feministas, defensoras de seus direitos e participantes do espaço público. Pelo contrário, era uma iniciativa que reforçava, em boa parte, os lugares consagrados às mulheres: os espaços domésticos e, mesmo quando fora de casa, subalterno aos homens.

Como o livro bem reconhece, a história que aqui se conta, de uma escola feminina, ocorre no interior e em íntima relação com a história de uma verdadeira revolução política, cultural, econômica... que atravessa o conjunto do mundo social: a emergência das mulheres como força social de primeira grandeza na cena pública. E, não se trata apenas, e, algumas vezes, nem fundamentalmente, da conquista do voto feminino, por mais que este tenha uma importância simbólica fundamental. Trata-se, de uma maneira mais generalizada, do fato de que, ao longo do século XX, as mulheres

reuniram força o suficiente para estabelecer outros parâmetros de organização e de interpretação do mundo social.

Essa revolução ainda em curso guarda, sem dúvida, uma relação com a escola e com os múltiplos processos de escolarização das mulheres e do feminino. As relações das mulheres com a escola mostram, nos últimos 150 anos, o protagonismo feminino de uma forma eloquente. Por um lado, as mulheres souberam ocupar, em um período relativamente pequeno de tempo, os espaços escolares de uma maneira fenomenal. De outro, lutando contra os destinos que lhes eram impostos socialmente, as mulheres foram capazes de inventar destinos nunca antes imaginados, mesmo por aqueles e, em alguns casos, por aquelas que defendiam, na segunda metade do século XIX e na primeira do XX, a escolarização feminina.

A história, ou se preferirem, as histórias que se contam neste livro são, portanto, parte desse movimento que, ainda hoje, precisa ser melhor estudado e compreendido. A contribuição do trabalho da Betânia Laterza e do José Carlos Araújo é a de jogar luz em uma parte dessa história de como as mulheres, e os homens, vieram construindo projetos de futuro que, por caminhos diversos, nos trouxeram ao presente em que vivemos.

Como todo bom trabalho de história, este livro dialoga com o presente, dando-nos elementos que alargam nossos horizontes também em relação ao passado. Neste momento em que as forças do obscurantismo pairam sobre nós e que está cada vez mais difícil vislumbrar futuros promissores, retomar os fios da história pode ser uma ótima maneira de inventar novos, e melhores, destinos para todos nós, humanos e não humanos, que habitamos o planeta.

*Luciano Mendes de Faria Filho*  
Belo Horizonte, outono de 2020.



## Introdução

Fenômeno difundido mundo afora nos séculos XIX e XX, a Revolução Industrial mudou as relações de produção e de trabalho. Houve reestruturação das relações laborais e profissionais. Igualmente, a revolução redefiniu papéis sociais atribuídos a homens, mulheres e crianças, assim como relações familiares e afetivas ao incluir, como trabalhadores no espaço não privado (o ambiente fabril), gente cuja existência se restringia mais ao lar (o ambiente doméstico): a mulher e a criança.<sup>1</sup> Não por acaso, o trabalho se

---

<sup>1</sup> A infância não ficou imune ao capitalismo industrial. A exploração do trabalho infantil se assentou em suas raízes. As crianças compuseram a massa operária que a indústria demandou, tornando ainda mais complexa a relação de produção e reprodução social. A inserção delas no meio fabril mostrou os efeitos da pauperização do trabalhador: milhares entraram no processo de industrialização como mão de obra não só assalariada, mas também importante para sustentar suas famílias. As indústrias se aproveitaram tanto da fisiologia da criança quanto de sua docilidade e obediência. Engels (1985, p. 163-164) esclarece que os infantes tiveram seu lugar assegurado na fábrica graças a certos atributos físicos, apropriados a certas máquinas, como as de fiar e tecer. Reparar fios que se rompiam – o que a máquina não era capaz de fazer – exigia não força física, mas dedos ágeis. Em que pese a existência de mão de obra adulta para tal, o “grande desenvolvimento dos músculos e dos ossos das mãos” nos homens os tornava “menos aptos” a esse trabalho “do que as mulheres e as crianças”. Logo, “mais rentáveis e mais hábeis”, esses últimos eram os mais empregados nesse tipo de trabalho. Mais que isso, crianças que não terminavam as atividades por causa do cansaço estavam sujeitas à punição com chicotadas por vigilantes. Operários e operárias com

projetou como objeto de reflexão sistemática. Para ficar em exemplos mais emblemáticos, de Karl Marx a Eric Hobsbawm, passando por Michelle Perrot, foram muitos os europeus e americanos que publicaram estudos sobre o trabalho. No Brasil — cujo processo de industrialização se impôs de vez só nas primeiras décadas do século XX, ou seja, nos primórdios da Primeira República (1889-1929) —, autores como Margareth Rago e Maria Alice Nogueira se dedicaram a estudar o trabalho na lógica capitalista. Até trabalhadores alheios ao universo da pesquisa sistemática (acadêmica) passaram a questionar sua condição “em si para si” (Barbosa, 2015, p. 99).

Todavia a história dos trabalhadores ainda é lacunar, sobretudo das operárias, cujo universo foi pouco explorado até então. Exemplo disso está na ausência de uma compreensão histórica sistemática das práticas cotidianas de mulheres que foram trabalhar na fábrica. Falta uma compreensão mais sólida das relações entre o trabalho delas e o cuidar da prole enquanto se dedicavam ao serviço. Carecem de entendimento mais aprofundado as contradições e os embates que permearam o cotidiano fabril dessas mulheres. Merece apreensão mais consistente o papel da fábrica na formação da criança com a submissão da mãe ao labor remunerado. Pedem conhecimentos mais fundamentados os cuidados destinados a crianças nas primeiras experiências de creches no mundo; afinal, a ida da mulher para a fábrica levou ao surgimento dessa instituição com a função de viabilizar o trabalho feminino no espaço público.

---

filhos e filhas ainda sem idade de trabalhar se viram diante de uma questão-chave: onde deixar a prole? Uma solução de acolhimento foi a creche, compreendida como lugar que abrigava e alimentava a criança pobre de pouca idade cujos pais trabalhavam fora. As creches surgiram sob o signo do assistencialismo, como dizem Abramovay e Kramer (1991). Além disso, segundo Araujo (2015), abrigava filhos de trabalhadoras e propiciava cuidados com o corpo e com perigos. Sua feição assistencialista se mostrava em serviços de guarda, higiene e alimentação. Ainda assim, a creche atenuou elementos da miséria das classes operárias e abrandou o abandono.

Em que pese a plausibilidade de tais questões como objeto de investigação sistemática, este estudo busca contribuir para o debate sobre elas ao focar as relações entre o desenvolvimento do ensino profissional nos primórdios da República brasileira e o trabalho da mulher; ou seja, quando a industrialização se torna a tendência econômica e quando surgem escolas profissionais femininas a fim de suprir a demanda por mão de obra escolarizada. O estudo trata da possibilidade de escolarização profissional da mulher e da formação de profissionais para a indústria, sobretudo a têxtil, e para os escritórios, por exemplo, de estabelecimentos comerciais, bancos e órgãos públicos de Belo Horizonte/MG a partir dos anos 1910. Capital planejada tida como modelo da modernização por que passavam Minas Gerais e o Brasil, Belo Horizonte passou a contar com escola profissional para sua população de mulheres, em especial de classes materialmente desprivilegiadas.

A pesquisa histórica apresentada neste livro buscou entender dimensões do ensino profissional para mulheres mediante a recomposição do processo de criação, desenvolvimento e funcionamento da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. A fundação da escola, em 1913, e seu funcionamento, até a década de 1950, estiveram a cargo de Benjamin Flores, cuja iniciativa e ação revelam suas intenções com um fazer educacional como dever social a ser cumprido com rigor e dedicação em prol do outro — as mulheres. Dadas as dificuldades cotidianas (financeiras, estruturais, didático-pedagógicas etc.) por que a escola passou, as atitudes subjacentes à sua existência funcional foram de luta e esforços para se manter.

A compreensão almejada com este estudo — que se filia à história da educação brasileira em geral, e do ensino profissional em particular — delinea-se na intenção de entender historicamente a proposta de profissionalização da mulher numa capital recém-inaugurada e tida como modelar; o currículo e o perfil profissional projetado para as alunas; as transformações que o ensino profissional proporcionou na vida e na trajetória profissional das egressas. Chegar

a essa compreensão foi possível graças a fontes históricas diversas:<sup>2</sup> fontes oficiais e não oficiais do foro público, e fontes oficiais e não oficiais do foro privado.

Dada a ausência de registros materiais do passado das mulheres — assim como de sua presença —, a *memória* verbalizada ajudou a entender a história das relações entre elas, a educação e o trabalho. O ato de lembrar aponta o caráter infinito da memória e deixa entrever a subjetividade e a emoção, implícita e explícita.<sup>3</sup> De

---

<sup>2</sup> As palavras de Faria Filho (1997, p. 113) dão uma medida da importância de recorrer a fontes variadas para escrever a história da educação: “É prudente pois, que estejamos alerta para o fato de que se numa determinada pesquisa eu opto por utilizar diversas categorias de fontes (relatórios, cartas e fotografias, por exemplo) não podemos fazê-lo, no entanto, concebendo que a inteligibilidade do nosso objeto, dada a conhecer através do texto que escrevemos, advém de um somatório de pontos-de-vista, concordantes ou discordantes, apresentados pelo conjunto dos documentos. Na verdade, muito mais que um somatório, neste caso, eu passo a estar diante de documentos que supõem serem interrogados a partir, e do interior mesmo, de inteligibilidades bastante diferenciadas”. A diversidade supõe distanciamento de cada documento para ver sua materialidade e reconhecer nesta a conjugação de conteúdos com contextos que possam informar de sua produção e, assim, ajudar a construir uma compreensão histórica do problema estudado. Sobretudo a variedade de fontes se impõe como útil quando há dúvidas sobre a existência de fontes oficiais e específicas, como na interrogação que se impôs a Perrot (2005) ao iniciar sua pesquisa sobre a história das mulheres: disse ela que muitas vezes se perguntou se existiriam elementos suficientes para suas intenções. Eis por que se pode dizer que desvelar os vestígios deixados pelas mulheres por si já seria escrever uma história delas, isto é, das formas que registraram materialmente sua existência e produção social e permitem fazer uma leitura histórico-interpretativa de tal existência.

<sup>3</sup> Como manifestação da subjetividade, a memória carrega o processo de apropriação de conhecimentos que a constituem: conhecimentos construídos e desenvolvidos ao longo da existência histórica da subjetividade (Saviani, 2004); conhecimentos que podem ser, por exemplo, associados com o trabalho: instância da vida humana em que estaria o “conteúdo da essência”

fato, a entrevista com personagens pertinentes à história que este livro busca apresentar foi central para ampliar o rol de referências de uma leitura entrecruzada de todas as fontes levantadas. Desse entrecruzamento poderiam advir indícios de contradições, desencontros, discrepâncias e outros elementos que ajudam a pôr em xeque eventuais verdades naturalizadas.<sup>4</sup> A *imprensa* ajudou a compreender o trabalho educacional do professor Benjamin Flores na criação de escolas em Belo Horizonte. Notícias de sua morte e votos

---

do ser humano – como disse Saviani (2004) citando Marx (1993). Nessa lógica, a subjetividade – os processos de existência do homem – “não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens”. Com efeito, a memória é uma das formas de manifestação da subjetividade de que o historiador pode se valer como fonte, pois estabelece conexões fortes entre individualidade e coletividade no contexto histórico. Como diz Bosi (1994), “na maioria das vezes, lembrar não é reviver, mas reconstruir, repensar, com imagens, ideais de hoje as experiências do passado” (p. 55). Com isso, a memória individual está associada a experiências coletivas, enquanto as lembranças são reconstruções atuais que remontam a um passado com referenciais do presente. Diz Bosi (1994): “A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito” (p. 39).

<sup>4</sup> Dentre as possibilidades de evocar a memória de um ponto de vista histórico, a História Oral se consolidou como metodologia para escrever histórias. Seja a história de vida de uma pessoa, escrita por alguém que a entrevista, seja a história de dado fenômeno que o historiador busca escrever entrevistando uma pessoa que o vivenciou de alguma forma – alguém que tem uma versão da história. Não por acaso, Scholl (2012, p. 32) afirma essa metodologia como “primordial” para formalizar uma história das mulheres porque permite “escrever sobre ‘aquelas que não escrevem’, materializando suas vozes em escritos”. Dito de outro modo, as histórias de vida das mulheres fornecem testemunhos úteis à escrita da história delas porque dizem da “constituição dos espaços domésticos, dos cenários da vida privada e de si mesmas”.

de pesar revelam a relevância do trabalho que ele prestou em sua existência. Logo, abrem possibilidades para compreender o surgimento, em 1913, da Escola Profissional Feminina na capital mineira.<sup>5</sup> Outro conjunto de fontes veio de acervos particulares, ou seja, familiares.<sup>6</sup> Os arquivos familiares consultados durante a pesquisa subjacente a este estudo contêm *impressos e manuscritos* reunidos em um álbum de recortes da família Flores que permitiu derivar informações biográficas de Benjamin Flores. São *mensagens* em memória dele produzidas por órgãos do governo de Minas Gerais, publicadas em edições do jornal da Assembleia de Deputados (votos de pesar e outros textos), *cartas pessoais*,<sup>7</sup> *bilhetes familiares* e

---

<sup>5</sup> Como dizem Araujo e Inácio Filho (2005, p. 177), “Embora, por vezes, o jornal seja encarado como uma fonte suspeita, na verdade é um rico manancial para a investigação histórico-educacional”; isso porque a imprensa, pelo ponto de vista dos temas, veicula “o movimento da história (seja ele educacional, social, comercial, industrial, político, literário, econômico, cultural etc.) em sua dinâmica cotidiana, tal como visto por aqueles que decidem o que noticiar”.

<sup>6</sup> Os arquivos familiares – diz Perrot (2005, p. 12) – “até recentemente, não haviam chamado uma atenção particular”. Antes, passaram por circunstâncias de “destruições maciças” feitas por “herdeiros indiferentes” e “até mesmo pelas próprias mulheres, pouco preocupadas em deixar traços de seus eventuais segredos”, assim como por “autodesvalorização”. Com efeito, de certa forma as mulheres interiorizaram o silêncio em torno delas. Daí a dificuldade de uma história das mulheres, pois houve “apagamento dos seus traços, tanto públicos quanto privados” (p. 28). Além do sentimento de “autodesvalorização”, impôs-se a invisibilidade da história delas. Segundo Perrot (2005), se os arquivos privados tiveram o destino da destruição, “Os arquivos privados conservados nos grandes depósitos públicos são quase exclusivamente os dos ‘grandes homens’, políticos, empresários, escritores, criadores”: o espaço público aos homens pertence.

<sup>7</sup> Como documento histórico, de acordo com Anjos (2015, p. 71), a carta é “documentação escassa”, porém bem possível de ser encontrada. Como documento para a escrita da história, “as cartas particulares [...] possuem uma vantagem e um limite intrínsecos: são feitas para ocultar, tanto quanto

*pedidos “de leito de morte”, além de fotografias.*<sup>8</sup> Tal conjunto de fontes incluiu, ainda, o material do acervo de uma ex-aluna da Escola Profissional Feminina; são documentos como *relatório de aprovação disciplinar* e *diploma*, além de fotografias e *livros* de sua autoria com conteúdo autobiográfico.

A análise dessas fontes se voltou à articulação contextual — municipal, estadual e nacional — em um movimento rumo à inter-relação de ensino profissional feminino com exclusão, pobreza e marginalidade, entrelaçada com a construção de Belo Horizonte como modelo de cidade. Tenta-se apreender os discursos que atravessaram as circunstâncias de criação e funcionamento da escola de Benjamin Flores; as práticas políticas aprimoradas, formatadas, polidas e refinadas que compõem o cenário da lógica social do

---

para revelar” (Perrot, 2009, p. 37). Noutras palavras, não se pode esperar que levem a uma “realidade nua e crua”; antes, são úteis para compor uma “realidade interpretada, assumida, negada, ocultada, manipulada, que queria ser dada a ver pelo remetente seu destinatário”. Ainda assim, lembra-nos Perrot (2005), elas nos levam, pelo menos, “à entrada da Fortaleza”, que é o mundo da família. Com efeito, as cartas encontradas nos acervos particulares abriram uma via de acesso às relações entre Joaquim Flores e seu filho, Benjamin. Ou seja, revelam as tensões de um pai ante a dificuldade de comunicação própria daquele período histórico. Muitas vezes, precisava contar com pessoas amigas para entregar uma carta ou um bilhete. Em caso de urgência, as oportunidades tendiam a ser perdidas.

8 A fotografia se projetou como fonte para a história. Neste estudo, as imagens fotográficas foram consideradas conforme a visão de Burke (2004): “acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo [...] O testemunho das imagens necessita ser colocado no ‘contexto’, ou melhor, em uma série de contextos no plural cultural, político, material, e assim por diante [...] No caso de imagens, como no caso de textos, o historiador necessita ler nas entrelinhas, observando os detalhes pequenos mais significativos — incluindo ausências significativas — usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir” (p. 236–238).

discurso e de sua construção. Compreender o discurso supõe considerá-lo como representação da sociedade — de dada realidade social — e de seus sujeitos e suas estratégias, ou seja, de seus portadores e condutores.<sup>9</sup>

O produto derivado da leitura histórico-analítica do repertório de fontes, em associação reflexiva com leituras para fundamentação teórica, metodológica e conceitual, traduz-se neste texto. Seu conteúdo foi distribuído em sete partes, incluindo esta introdução, mais cinco capítulos e as considerações finais.

O *capítulo 1* discorre sobre a entrada da mulher na fábrica como operária e a condição da mulher (operária) brasileira na República. Como possibilidade para o século XX, o trabalho fora do lar mostrou ser uma realidade palpável, mas não sem o julgamento de uma sociedade que não aceitava as mulheres fora do espaço do lar e que, por isso, impôs à operária não só um código moral higienista, mas também entraves até de sindicalização. A consolidação da trabalhadora ocorre, porém, em condições que tanto a inferiorizavam

---

9 Alinhou-se no referencial metodológico deste estudo a análise do discurso como prática de linguagem – influência francesa – e que tem como objeto o discurso escrito. Enquanto Orlandi (2001, p. 28) vê o discurso como “prática de linguagem que medeia a relação entre o homem e a sua realidade natural e social constituindo-o e a sua história”; Maingueneau (1997, p. 56) o vê como “prática social e textual de comunidades discursivas variadas – grupos, instituições, agentes e suas relações”; e Fairclough (2008, p. 90), como “uso de linguagem como forma de prática social”, mais do que como “atividade puramente individual” ou como “reflexo de variáveis situacionais”. Segundo esse autor, ver o discurso assim supõe aceitar implicações: uma é a de discurso como “modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”; outra implicação é a de “relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira”.

ante os operários quanto a sujeitavam a ditames de conduta, a atitudes de preconceito e ao riso da sociedade.

O *capítulo 2* apresenta as relações entre pobreza, marginalização, educação e formação de mão de obra no horizonte aberto pelo projeto de escolarização dos trabalhadores em escola profissional do governo federal criado com o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Enquanto a educação se projetou como fator de progresso, a escola se lançou como espaço de formação moral e cívica. A escolarização maciça foi pensada como solução para anular o analfabetismo. A ausência de pessoas na escola foi relacionada com a ideia de marginalização (exclusão, alheamento) em que se situavam as mulheres quanto às oportunidades de ocupar uma posição técnica, de serem remuneradas pelo seu trabalho e de conquistarem um lugar sólido na esfera pública via escolarização profissional. Mineiros em sintonia com tais questões discursaram sobre o ensino profissional feminino em congresso na nova capital de Minas Gerais. Dentre eles estava Benjamin Flores, professor que tomaria medidas enérgicas em nome do ensino profissional para mulheres de Belo Horizonte entre 1913 e 1950.

O *capítulo 3* trata da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, fundada pelo professor Benjamin Flores, assim como faz um perfil biográfico do fundador, cuja morte reverberou na imprensa mineira em forma de textos de homenagem. Os registros sobre a existência da escola encontrados durante a pesquisa feita para este livro remontam a 1919, quando a escola obteve chancela do Estado com subsídios e reconhecimento de diploma. O funcionamento da escola se mostra em notícias sobre exames (aprovações e reprovações), conteúdo curricular, tempos escolares, corpo docente, orientação do ensino normal e formatura. Caso se possa dizer que em algumas matérias a escola reiterasse certa perspectiva de formação da mulher — casar e cuidar do lar —, então se pode dizer também que a formação na Escola Profissional Feminina oferecia ferramentas para construir condições de subverter tal formação. Prova isso a experiência de uma ex-aluna que foi possível encontrar e entrevistar.

O *capítulo 4* discorre sobre as condições de funcionamento da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. O enfoque incide nas condições materiais, sobretudo nos esforços de Benjamin Flores e nas subvenções públicas com a chancela do Estado a partir de 1919. Também incide no conteúdo curricular, na padronização de certos cursos da forma como prescrevia o Estado, em especial para o curso Normal, incluindo a adoção de nomenclatura para designar alunas aprovadas em exames. Exames, formatura e trabalhos manuais, com exposições associadas, exemplificam o cotidiano da escola que se projetava na formação e na vida das discentes.

O *capítulo 5* expõe memórias e histórias de Maria Celme Ribeiro Caetano, que se formou na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte em 1947, após uma trajetória de dificuldades severas para se escolarizar em razão de sua condição social: ser filha de mãe que tinha hanseníase. Sua experiência exemplifica o desenvolvimento de aprendizados que não só o profissional propriamente dito, pois ela criou condições intelectuais e materiais suficientes para escrever e publicar suas memórias, após inverter, com os ganhos de seu trabalho artístico, uma posição familiar marital desconfortável desde o início de seu matrimônio. Sua trajetória pode ser tomada como um exemplo do processo de mudança nas perspectivas de vida pessoal, profissional e pública de moças mineiras oriundas de classes com poucos privilégios materiais.

As considerações finais propõem uma síntese que busca alinhar as motivações e proposições de estudo, os resultados obtidos e a interpretação histórica que estes permitiram fazer. Mas cabe firmar — em tom de constatação-síntese — que, se a industrialização redefiniu papéis sociais de homens, mulheres e crianças, redundando na reestruturação das relações familiares e afetivas na composição de uma nova conjugação social, também os trabalhadores se viram ante novas possibilidades e novos horizontes de emancipação e libertação: experiências centrais para uma categoria social cotidianamente explorada. Em oposição a procedimentos disciplinares e de exclusão de homens e mulheres, os operários em

geral se lançaram em uma luta obstinada em prol da construção de um mundo mais humano e mais justo. Dentre os processos de busca pela emancipação, o ensino profissional feminino trouxe possibilidades de escolarização até então negadas à mulher. A trajetória de uma ex-aluna aqui relatada é exemplar de tais possibilidades, seja da negação da escolarização, seja de suas consequências para a vida.



## A mulher trabalhadora no Brasil republicano

No contexto da Revolução Industrial, as condições sociais acumularam mais deméritos do que méritos. O processo de industrialização alterou a estrutura social, modificou hábitos e costumes tradicionais e familiares, o que afetou as condições de vida e de produção social das mulheres. Na sociedade industrializada, o destino delas exigiu romper com determinantes sociais como a condição de ser pobre, mulher, mãe e operária.<sup>10</sup> As mulheres

---

<sup>10</sup> A classe dominante se manteve insensível aos impactos negativos advindos dos desdobramentos do trabalho fabril. No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels (1977, p. 47) se referem a ela como opressora das mulheres, a ponto de lhes relegar a segunda classe de cidadania na sociedade e na família. Não por acaso, o desprezo burguês pela mulher era maior no caso das esposas de comunistas, como se lê nesta passagem: “O burguês vê na mulher um mero instrumento de produção. Ouve dizer que os instrumentos de produção devem ser explorados comunitariamente, e naturalmente não pode pensar senão que a comunidade virá igualmente a ser o destino das mulheres. Não suspeita que se trata precisamente de suprimir a posição das mulheres como meros instrumentos de produção. De resto, não há nada mais ridículo do que a moralíssima indignação dos nossos burgueses acerca da pretensa comunidade oficial de mulheres dos comunistas. Os comunistas não precisam de introduzir a comunidade de mulheres; ela existiu quase sempre. Os nossos burgueses, não contentes com o facto de que as mulheres e as filhas dos seus proletários estão à sua disposição, para nem sequer falar da prostituição oficial, acham um prazer capital em seduzir as esposas uns dos outros”. Esse relegar da mulher a níveis secundários, a posições subalternas, à exclusão de certas condições de vida se refletiu em sua

compunham uma massa trabalhadora desclassificada, por isso desempenhavam funções menos valorizadas no funcionamento da fábrica. Atividades que mais empregavam mão de obra feminina incluíam os serviços marcados por salários baixos e o trabalho em tempo parcial. Não por acaso, as taxas de sindicalização das trabalhadoras eram baixas. Talvez por essa razão, Segnini (1998) assevere que as mulheres constituíam um grupo social fragilizado pelo capital; mostravam a desvalorização da força do trabalho da mulher e sua exploração. Eram compreendidas em relação a ocupações mais rudimentares, e sua capacidade física era medida conforme se estabelecia para o sexo feminino. Daí a divisão sexual do trabalho.

Como lembra Rizzo (2003, p. 31),

a pouca oferta de mão-de-obra masculina, que ainda sofria os efeitos da devastação da [Primeira Grande] guerra, levou as mães pobres ao trabalho fora do lar. Muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte, abandonadas pelas ruas.

A situação desesperadora obrigou algumas trabalhadoras que conseguiam obter mais recursos de seu trabalho nas fábricas a fazer uso das mães mercenárias: mulheres que vendiam o serviço de abrigo temporário de crianças. Além disso, afirma Moura (1978), o trabalho feminino na fábrica supôs um ônus: responsabilização não só pelo desemprego masculino, mas também pela desintegração da família e

---

introdução no trabalho fabril. A leitura de Giroletti (1991) permite entender que os empresários preferiam contratar famílias grandes para disciplinar e controlar os funcionários, sobretudo os menores de idade. As fábricas passaram a determinar o comportamento dos operários, a definir padrões e valores comportamentais da vida social. Era o prolongamento do poder na fábrica ao seio familiar. A penalidade da multa com valor variável segundo o delito ou a frequência impunha a obediência ao regulamento. Havia mecanismos “persuasivos” para lidar com “empregados negligentes e mal procedidos” (p. 120).

pela escolaridade baixa da prole, dentre outras falhas na organização do sistema familiar atribuídas à participação das mães no mercado de trabalho. Talvez por isso Saffioti (1976) afirme que a economia burguesa fabril e o emprego da força feminina impuseram várias barreiras à mulher — ainda que algumas tenham lutado e se rebelado contra a ascensão da ordem industrial.

No dizer de Perrot (2005), as operárias eram consideradas muito dóceis pelos patrões, fáceis de serem manipuladas e exploradas. A ideia de docilidade pode ser deduzida, por exemplo, da organização sindical incipiente, talvez porque as trabalhadoras tivessem pouco preparo intelectual para se articularem. Logo, as mulheres formavam uma mão de obra mais fácil de ser explorada e desvalorizada financeiramente pelo patrão. Mas é preciso dizer — como diz Perrot (2005) — que os líderes sindicais se recusavam a apoiá-las porque não eram sindicalizadas e porque, supostamente, eram intempestivas. Para piorar a situação, nem sempre os operários as apoiavam.

Ante a exploração, as operárias se inquietaram. Logo veio a organização de um movimento grevista. Como não eram sindicalizadas, a liderança proletário-sindical da greve foi atribuída aos homens, ou seja, o movimento grevista das trabalhadoras se tornava vulnerável. Essas greves chocaram uma sociedade “para qual a feminilidade já é dificilmente compatível com a situação operária, e é ainda menos com a situação de grevista” — diria Perrot (2005); instigaram o insulto de “policiais”; alimentaram o desdém da “imprensa burguesa [que] as caricatura, insistindo sobre o seu aspecto pitoresco, sempre no limite da obscenidade”. Grande parte das tentativas de organização das operárias esbarrou na inércia alimentada pelo “temor” e pelo “ceticismo”, como expôs Perrot (2005, p. 160.)

Era grande a incompreensão da sociedade relativamente ao trabalho das mulheres na fábrica. Consideravam-se as manifestações das operárias como atrevimento, espírito leviano, loucura, devassa. A moral cristã da sociedade deixava esta receosa de manchar a honra

das mulheres honestas. Não por acaso, essa sociedade temeu as tentativas de avanço, com a República, quanto a anular preconceitos contra a mulher. Nas palavras de Perrot (2005), houve “congressos operários [...] aumento geral da sindicalização que marcou o triunfo da República. Em Paris, em Marselha, em Lyon [...] surgem ‘comitês da iniciativa de Mulheres’ — roupeiras, costureiras, tecelãs... — suscetíveis de transformarem-se em câmaras sindicais”. Câmaras que, de 1878 a 1884, dirigiram “a maioria das greves femininas” (p. 165).

No processo geral de inserção da mulher no trabalho na fábrica e na organização de movimentos grevistas, as operárias substituíram os homens no trabalho fabril. Ainda assim, na década de 1860 houve manifestações da vontade de mudar um pouco a condição delas. Prova isso o Congresso dos Operários<sup>11</sup> realizado em

---

<sup>11</sup> Como informou o jornal O Conservador de Minas, de 12 de março de 1870, “O programma das questões a tratar nesta grande reunião era a seguinte: 1º Qual deve ser o fim da associação internacional? Quaes podem ser os meios de acção? 2º Do trabalho, das suas consequências hygienicas e Moraes; da obrigação do trabalho para todos. 3º Do trabalho das mulheres e das crianças nas fabricas, sob o ponto de vista sanitario e moral. 4º Da falta de trabalho e dos meios de a remediar. 5º Das colisões (grèves) e dos seus efeitos; redução das horas de trabalho. 6º Da associação; o seu principio; as suas applicações; o seu presente; e o seu futuro. 7º Do ensino primario e profissional. 8º Das relações do capital e do trabalho. 9º Da concorrência estrangeira – tratados de commercio. 10º Dos exércitos permanentes, sob o ponto de vista da produção. 11º A moral é distincta da religião. 12º Das instituições de socorros mutuos. 13º Dos impostos directos e indirectos. 14º Caixas de credito mutuo, bancos do povo, etc. 15º Da necessidade aniquilar a influencia do despotismo e do absoolutismo da Russia na Europa, pela applicação do principio do direito dos povos a regerem-se por si mesmos, pela reconstituição da Polonia sobre bases democraticas e sociaes. A discussão mais animada foi a respeito das decisões de operarios para não trabalhar senão por certo preço, ou com certas condições — o que os francezes chamão as grèves. Os operarios parisienses combaterão esse meio, por assim, dizer guerreiro, de melhorar a classe operaria, e insistirão sobre as vantagens da associação sob a fôrma cooperativa, como a que mais respeita a

1866, em Genebra, Suíça. Foi exigida do Estado a criação de medidas sociopolíticas para mulheres e crianças. Foi defendida a limitação da jornada de oito horas de trabalho e aprovada a resolução que defendia a incorporação de operários agrícolas na luta política das organizações sindicais. No contexto do Brasil, pode ser que a consolidação da República tenha criado mais condições para ampliar o debate em prol de soluções para os problemas supostamente derivados do trabalho das operárias.

## **A mulher na república brasileira**

Perrot (2005) escreve na condição de historiadora francesa. Em que pese a abrangência de suas constatações históricas, não parece incorreto entender que a história que ela escreve tem a sociedade da França como *locus* de pesquisa. Se assim o for, então parece coerente tomar seu ponto de vista como forma de

---

liberdade individual. Os ingleses, e os alemães residentes em Londres, sustarão o princípio das coalitões, generalizadas pelo acordo dos operários de todos os países. O congresso decidiu simplesmente que cada comissão organisasse uma estatística sobre os pontos em que ha carestia ou abundancia excessiva de braços. Todos os membros concordarão unicamente na vantagem das associações cooperativas. Os impostos indirectos forão muito combatidos, e houve tambem operario que sustentou o imposto unico. Houve tambem quem sustentasse — nada de impostos — o que na verdade era bem bom. A cerca dos bancos do povo, a assembléa limitou-se a emitir o voto de que se fizesse um estudo profundo do assumpto antes da próxima reunião. O desacordo foi completo na questão das horas do trabalho. Por fim restringirão-se a desejar uma redução, em principio, dessas horas. Enquanto a introdução das mulheres nas officinas os francezes combaterão-na, e os ingleses sustentarão-na. Os exercitos permanentes forão unicamente reprovados. Na questão religiosa deixou-se a cada um pensar como quizesse, mas declarou-se solemnemente a separação da igreja do Estado. A assembléa dissolveu-se, dignando Lauzanna (tambem na Suissa) para local de reunião do congresso. No ultimo dia houve, em despedida, um passeio no lago, terminando por um banquete”.

contextualizar a condição da mulher na República brasileira. Isso porque o modelo de República do Brasil — afirma Carvalho (1990) — foi importado da França, ou seja, de uma sociedade cujo ideal de República foi representado pela mulher, que representa a força, a audácia, a libertação, a independência, a honra e a virtude. Caso se possa dizer que no Brasil essa concepção foi aceita pela elite, também se pode afirmar que foi incorporada por outros estratos sociais. Afinal, o alvorecer da República instigou movimentos sociais decisivos para modificar mentalidades e formas de agir no cotidiano da cidade.

O regime republicano se instala com modelos e tradições que situavam a mulher em um lugar de submissão. As palavras de Rago (2014, p. 62) são esclarecedoras aqui. Segundo essa autora, preparação e formação educacional para casar, estética, moda foram “exigências” e “preocupações” para “mulheres ricas”, as quais “reclamam sua frequência nos novos espaços da cidade, como nas escolas então criadas para os filhos das famílias abastadas”. Com efeito, essa formação tinha certa origem na educação escolar. Por exemplo, em 1870, fundava-se a Escola Americana, que daria origem ao Mackenzie College, onde uma pedagogia importada dos Estados Unidos oferecia cursos de cultura física e práticas esportivas às moças. Para as mulheres pobres e miseráveis, as fábricas, os escritórios comerciais, as lojas, as casas elegantes ou a Companhia Telefônica apareciam como alternativas de trabalho possíveis e necessárias. Um novo modelo normativo de mulher, elaborado desde meados do século XIX, pregava formas de comportamento e etiqueta, de início a moças de famílias mais abastadas, depois — e aos poucos — às da classe trabalhadora, exaltando as virtudes burguesas das laboriosas, da castidade e do esforço individual. Por caminhos sofisticados e sinuosos, forja-se uma representação simbólica da mulher — a “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”, afetiva mas assexuada — no momento mesmo em que as novas exigências da urbanização crescente e do desenvolvimento comercial e industrial que ocorrem nas cidades maiores demandam a presença das mulheres no espaço

público das ruas, das praças, dos acontecimentos da vida social, dos teatros e dos cafés, sobretudo demandando a participação ativa delas no mundo do trabalho.

Na ordem liberal e oligárquica sustentada pelo capital comercial, a operária sofria duplamente a opressão de uma política trabalhista que fomentava a exploração. Como revelam Lima e Gonçalves (2008, p. 8-9),

A verdade é que as operárias não eram consideradas como trabalhadoras intrinsecamente. A fábrica e seus administradores as tratavam como uma categoria social desprovida de qualquer referência social, se colocando como protetores dessas mulheres e a fábrica como seu amparo social. Elas eram “as pobres viúvas”, “as coitadas”, “as miseráveis”. Não são poucas as correspondências trocadas entre os gerentes referindo-se às operárias por meios destes termos. Como exemplo, citamos o trecho de uma carta escrita em 4 de setembro de 1895 e endereçada ao Gerente da Fábrica de Cedro: “Arranjei a abadessa que precisas e me parece que há de desempenhar bem o cargo. É uma coitada de Diamantina e que traz muito boas referências e que a pobreza obriga a se retirar de lá onde a vida é cara”. (Caixa de Correspondência nº 3, Museu Têxtil Décio Magalhães Mascarenhas, Fábrica de Cedro).

A República incidiu sobre as mulheres pela interiorização de valores do modelo feminino da “esposa-dona-de-casa-mãe-de-família”: sempre atenta, sempre carinhosa, sempre pacífica, sempre passiva, sempre suscetível aos mandos e à violência.

## **Mulheres na esfera pública**

Na cidade, o cotidiano laboral de mulheres e homens e a luta pela sobrevivência tinham características próprias. O crescimento demográfico pressionava a urbe. População e cidade cresciam em demasia. O destino residencial de muitos operários eram os

cortiços,<sup>12</sup> que impunham “humilhação e subalternidade”. Além disso, como diz Rago (2014, p. 63), embora a classe trabalhadora no início do século fosse formada mais por mulheres e crianças, a liderança do movimento operário<sup>13</sup> coube aos homens. Nos

---

<sup>12</sup> Na obra de Aluísio de Azevedo *O cortiço* (2004), a mulher é recriada com uma perspectiva de promiscuidade, selvageria, instintividade primitiva, independentemente da classe social. Das mulheres que moram no cortiço, todas são relegadas ao mesmo patamar, sem diferenciação. Quanto mais se lançavam na esfera pública, mais eram cobradas em quesitos como a moralidade de uma sociedade burguesa que lhes colocava sentimento de culpa ante o abandono do lar, dos filhos e do marido em função das jornadas de trabalho. Segundo Kowarick (2013, p. 49), “O cortiço é uma habitação mais antiga em São Paulo, ligada aos primórdios da industrialização-urbanização que se iniciou na última década do século XIX. São imigrantes inicialmente italianos que fazem a cidade crescer e ocupam os principais postos no nascente parque fabril: salários baixos, frequentemente deteriorados, jornada de trabalho de doze ou mais horas, trabalho noturno feminino e infantil, também na indústria têxtil, motor da economia por várias décadas do século XX”.

<sup>13</sup> No dizer de Bittencourt (2007, p. 147), a manutenção de práticas políticas oligárquicas – continuidade da exclusão socioeconômica; exclusão e marginalização dos operários nas decisões políticas e sociais do novo regime, que os colocava em estado de miséria e opressão patronal – gerou descontentamento e frustração do operariado com o regime republicano, ou seja, gerou reação, como a criação de associações, de certa forma, viabilizadas pelo liberalismo (e seu postulado da liberdade e do direito à livre associação). A constituição de associação de classe supôs pensar segundo a organização de um movimento classista para influenciar a luta política e as relações do operariado com a sociedade em geral. As organizações criadas obrigaram a mudanças na política estatal em razão da “questão social”. Na passagem do século XIX para o XX, houve greve dos caixeiros (balconistas, atendentes em lojas) do Rio de Janeiro pela extinção do trabalho noturno e aos domingos. Em 1891, ocorreu a greve dos ferroviários da Central, que paralisou todo o tráfego. O movimento grevista cresceu no início do século XX. Em 1900, por aumento de salários, houve a greve dos estivadores, organizada e dirigida pelo grêmio popular dos estivadores; e a dos sapateiros. Em 1901, a greve

movimentos reivindicatórios, elas ficavam subordinadas aos líderes; daí uma atuação favorável à intenção de disciplinar seus deslocamentos entre o foro privado da residência e a esfera pública do ambiente fabril. “Ao reproduzir a exigência burguesa de que a mulher operária correspondesse ao novo ideal feminino da mãe, ‘vigilante do lar’” — como diz Rago (2014) —, o movimento operário obstou a participação da mulher “nas entidades de classe, nos sindicatos e no próprio espaço da produção, demandando o seu retorno ao campo que o poder masculino lhe circunscreveu: o espaço da atividade doméstica e o exercício da função sagrada da maternidade” (p. 63).

Rago (2014) explica que a constituição de um modelo feminino voltado à mãe devota implicou a desvalorização profissional, política e intelectual da mulher.

---

dos trabalhadores da fábrica Tabacow, por atraso de pagamento; e a greve da fábrica Diodatto Leume & Cia., em São Paulo, pela regulamentação do pagamento dos salários e sua realização em dias fixos. Também houve a greve dos trabalhadores em Pedreiras, pela diminuição da jornada de trabalho de doze para dez horas. Ressalte-se a maior greve eclodida no Rio de Janeiro, realizada por 25 mil trabalhadores têxteis durante vinte dias do ano de 1903. Também se destaca a greve deflagrada em 1905 pelos ferroviários da Companhia Paulista, apoiados por estudantes da capital. Ainda no Rio de Janeiro, cabe citar a greve dos trabalhadores dos bondes, chapeleiros, sapateiros, têxteis e trabalhadores de pedreiras. As greves se espalharam pelo Brasil em 1906. A primeira greve foi em Porto Alegre. No mesmo ano, segundo Coggiola (2015, p. 79), “Estiveram na vanguarda dessa greve os marmoristas e a ela aderiram os têxteis, os pedreiros, os carpinteiros, os pintores, os alfaiates, os carroceiros, os marceneiros e outros setores operários. A greve durou 12 dias. Os patrões foram obrigados a reduzir a jornada de trabalho para 9 horas por dia. Em 1907 se declararam em greve e conquistaram a jornada de 8 horas de trabalho, em São Paulo, os pedreiros, os gráficos de diversas empresas, os pedreiros da cidade de Santos. Também conseguiram reduzir a jornada de trabalho para 9 horas os metalúrgicos da fábrica Ipiranga. Desde então, o movimento grevista foi num crescendo constante”.

muito recentemente os cursos de especialização profissional, técnicos e universitários estavam praticamente fechados às mulheres, destinadas às carreiras de professoras primárias, enfermeiras, no caso das que tinham algum acesso à instrução, e domésticas, operárias, costureiras, datilógrafas, telefonistas, nas camadas mais baixas. Em qualquer caso, o campo de atuação da mulher fora do lar circunscreeu-se ao de ajudante, assistente, ou seja, à uma função de subordinação a um chefe masculino em atividade que as colocaria à margem de qualquer processo decisório. E no caso da operária, mesmo no ramo onde sua participação era enorme, como a têxtil, “as alternativas de ocupação para os homens eram maiores”. Enquanto eles estavam presentes em quase todas as atividades ocupadas pelas mulheres, como a costura de sacos ou nas maçarqueiras, vários trabalhos eram interditados a elas, principalmente os cargos de chefia (p. 65).

Em meio à tendência à superposição dos operários e da sociedade à posição social das mulheres, manifestaram-se vozes favoráveis à importância social delas. O discurso positivista exaltou a mulher e tratou de selvagem quem a considerava inferior. Eis o que se lê em *A preeminência social e moral da mulher*, obra de R. Teixeira Mendes, segundo a conferência realizada dia 27 de fevereiro de 1908:

Aqueles que sustentarão a inferioridade do sexo feminino em relação ao masculino vêm desde a mais remota antiguidade. Éssa opinião não é de nossos dias: éla se perde na noite dos tempos. É a opinião dos selvagens; é a opinião que dominou nas sociedades teocráticas, que ainda lá domina; é a opinião que atravessou a civilização grega e a civilização romana; é a opinião dogmática da própria cavaleheiresca Idade Média; é a opinião da faze revolucionária, e chegou até nossos dias.

No entanto, para Mendes (1908),

A Mulher não serve como homem para as indústrias, está claro, porque a sua natureza não a fês especialmente para isso. Mas qual é

mais difícil? Para a Mulher, trata-se de educar uma criança, de modificar um homem adulto... e, permitir-me este parêntezê: a dificuldade de disciplinar a sociedade não vem da Mulher, porque ésta nasceu com as qualidades para que a plena supremacia do altruísmo fosse uma realidade desde já na superfície da Terra; a dificuldade não é da criança que por toda parte acompanha a Mulher; a dificuldade é do homem adulto, que sai dos braços maternos, na puberdade, desvia-se deles e não encontra, por sua natureza, em geral, mesmo na Esposa, proteção moral equivalente à que lhe dava sua Mãe (p. 65).

Conservadora, a análise positivista considerava a mulher responsável pela manutenção moral da família e pela educação de sua prole. Talvez por isso Mendes (1908) tenha afirmado que a mulher não servia às indústrias; educadora por natureza, cabia-lhe exercer a profissão de professora: ensinar as crianças no seu papel de mãe-educadora.

O caso da mulher pobre mereceu a reflexão de Fonseca (2013, p. 516). Em suas palavras,

A mulher pobre, cercada por uma moralidade oficial completamente desligada de sua realidade, vivia entre a cruz e a espada. O salário minguado e regular do seu marido chegaria a suprir as necessidades domésticas só por um milagre. Mas a dona de casa, que tentava escapar à miséria por seu próprio trabalho, arriscava sofrer o pejo da “mulher pública”. Em vez de ser admirada por ser “boa trabalhadora”, como o homem em situação parecida, a mulher com trabalho assalariado tinha de defender a sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio era lendário. [...] As mulheres que trabalhavam nas tarefas caseiras tradicionalmente femininas, lavadeiras, engomadeiras, pareciam correr menos perigo moral do que as operárias industriais, mas mesmo nesses casos, sempre as ameaçava a acusação de serem mães relapsas.

Como se lê, à parte a dificuldade financeira e a escassez de recursos, as operárias tinham de lutar contra uma “moralidade oficial”

para assegurar respeito e sustento. Esse código moral que as circundava se traduzia em preocupações de feição higienista, como no caso da ama de leite: ocupação das mais remunerativas e com condições de trabalho mais salubres. Conforme Matos (1994), como os patrões confiavam o cuidado da prole a essa profissional, o serviço era bem remunerado. Do texto de anúncio de jornal do Rio de Janeiro se infere o tom higienista no destaque à qualidade do leite e à saúde: “Aluga-se uma [ama de leite] com abundância de bom leite do primeiro parto, é muito sadia, carinhosa e moça; na rua de S. Luiz n. 19, em S. Domingos de Nictheroy” (*Gazeta de Notícias*, 1880, 20 jan., p. 6).

## O trabalho das amas de leite

Até a consolidação legal da função de ama de leite, houve um debate contrário ao serviço e favorável à amamentação materna alimentado por ideias de tom higienista. Segundo Carula (2012 p. 198), “em 1879, o médico higienista Carlos Costa fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o jornal *A Mãe de Família*, tornando-se o redator principal”; o jornal circularia de 1879 a 1888, a fim de instruir a mulher branca sobre a importância e a defesa do aleitamento materno. Essa autora alude a Costa (maio de 1879, p. 65), que tratou da questão. Supostamente, quem se recusava a amamentar o filho o fazia por “negligência”, “egoísmo” e “indolência”, por servilismo e submissão a etiquetas sociais, “ vaidade e luxo”. No julgamento dos médicos higienistas, era a vaidade o motivo da prática da amamentação com a ama de leite. Daí a defesa do aleitamento materno, mas não das profissionais. Ao mesmo tempo, apontavam a ignorância e o desleixo das mães por conta de seu trabalho na esfera da fábrica como causa para a taxa elevada de mortalidade infantil.

O poder médico, revela Rago (2014, p. 105), “criticava asperamente o comportamento das mães de todas as classes sociais que não amamentassem”. Os médicos condenavam, igualmente, mães que saíam com seus filhos para gozar a vida em sociedade

(teatros, passeios, bailes etc.) sem se preocupar com a saúde deles, como afirma Carula (2012). Esqueciam suas obrigações maternas, “que seriam sagradas, porque recebidas de Deus, preferindo os prazeres mundanos” (Costa, abr. 1879a, p. 64).

No fim do século XIX, o trabalho das amas de leite se torna alvo da crítica de autoridades médicas. Matos (1994, p. 203) explicita que

Houve várias tentativas de regulamentar essa ocupação, mas o que efetivamente influenciou na gradativa diminuição da utilização das amas-de-leite foram as questões de saúde pública e as alterações nas relações familiares. A higiene extravasou os limites da saúde e modificou a feição social da família ao adaptá-la à ordem urbana, delineando-se um novo modelo de família, e, conseqüentemente uma nova noção de mulher, lar, educação e higiene. [...] Propalava-se um modelo imaginário de família orientado para a intimidade do lar e que conduzia a mulher ao território da vida doméstica, lócus privilegiado para a realização de seus talentos, procurando-se introjetar-lhe a importância da missão de mãe.

Com efeito, aos discursos normativos masculinos dos industriais, do movimento operário e dos poderes públicos, juntou-se o discurso médico, de tom higienista-sanitarista, para nortear a mulher de todas as classes quanto a amamentar os filhos e a ser responsável pela educação deles (Rago, 2014). Visava-se convencer a mulher a ter convicção de sua “vocação natural” para procriar e cuidar da formação da prole. Culpavam-se as mulheres que entregavam os filhos a amas de leite para poder trabalhar fora de casa. Paradoxalmente — convém frisar —, eram culpadas também de querer trabalhar fora para sobreviver, pois se ausentavam do lar e dos deveres maternos. O discurso masculino moralizador dos médicos sanitaristas almejava persuadir a mulher de qualquer classe a se conscientizar de sua “condição natural”.

A valorização do papel materno difundido pelo saber médico, desde meados do século XIX, procurava persuadir as mulheres de que o amor materno é um sentimento inato, puro e sagrado e de que a maternidade e a educação da criança realizam a sua “vocaçãõ” natural (Rago, 2014, p. 105).

A crítica ao discurso médico sanitarista é profunda. Nele, a mulher tem de se submeter a uma condição limitadora. Também se estende à sociedade burguesa, que se assentou na exploração do trabalho da mulher e da criança, ao mesmo tempo em que condenou tal trabalho segundo uma moral decadente, opressora, autoritária, injusta. O discurso não bastou para extirpar o trabalho das amas de leite. O reconhecimento desse trabalho foi maior, assim como foi superior ao reconhecimento do trabalho das mulheres nas fábricas, que tinham de enfrentar dificuldades como a crítica à sua conduta moral no trabalho. Dessa crítica, a ama de leite passou ao largo. Os médicos higienistas chegaram à conclusão da impossibilidade de erradicar de vez o “mal” ante a recusa tenaz das mulheres a seguir seus “instintos naturais”.

O poder médico — explica Rago (2014) — “procura então garantir alternativa de exercer um controle sobre ele, regulamentando a prática da amamentação mercenária” (p. 106). Impõe-se um projeto de regulamentação do serviço de ama de leite composto por 11 itens. Agora, a nutriz, para exercer a função, deveria ser autorizada e examinada por um médico, que lhe forneceria um certificado. Sem esses quesitos, poderia ser multada caso fosse pega trabalhando.<sup>14</sup> A

---

<sup>14</sup> “REGULAMENTAÇÃO DAS AMAS DE LEITE NO BRASIL, pelo Dr. Moncorvo Filho. Director Fundador do Instituto de Protecção e Assistencia à Infancia do Rio de Janeiro. Conclusões. 1) A despeito da respeitável opinião daquelles que combatem a regulamentação das amas de leite, profissão em these condemnavel, forçoso é confessar tornar-se ella de necessidade imperiosa, sabendo-se que, na impossibilidade de supprimir-se a industria do aleitamento mercenario bastas vezes recurso precioso para a salvação das creanças, não se pôde conceber a ausencia de severas medidas

trama que se propôs naquele momento é que o recurso à nutriz foi apresentado como solução do discurso médico. Mas isso não anulou a condição de obstáculo à constituição da família e à imagem de boa mãe construída no início da República. No discurso médico, a mãe era a “guardiã vigilante do lar” (p. 107).

A luta travada em prol da sindicalização feminina (guiada por intermédio dos anarquistas), mesmo que incipiente; a consolidação da operária, mesmo que em condições de trabalho degradantes relativamente às dos operários; a recusa a seguir ditames médicos para sua conduta, mesmo que isso significasse o preconceito, a culpa, o escárnio, a zombaria, o riso da sociedade; tudo acena a processos de emancipação da condição da mulher operária e a novas formas de

---

que impeçam a disseminação dos multiples males capazes de ser transmittidos pelas nutrizes mercenárias em máo estado de sanidade. 2) Provado o maior perigo do aleitamento por uma nutriz não examinada e attestada, como a pratica frequentemente demonstra, tornou-se de valor inconcusso a medida que estatuímos, ha 22 annos, a creação, Instituto de Protecção e Assistencia á Infancia do Rio de Janeiro, de um serviço especial de exame e atestação das amas de leite mercenarias á disposição do publico, gratuitamente e onde já foram cuidadosamente examinadas... nutrizes, rejeitadas na proporção de..... 3º) Esse Serviço, pouco a pouco aperfeiçoado, chegou a ser hoje talvez o mais completo do mundo, não só pelo detalhe e pela minucia do exame, sinão tambem pela exigencia da identificação dactyloscopica e da photographiegistadas no livro de inscripção e na caderneta; com o respectivo attestado, conselhos, tabela de puerimetria, regulamento, informações dos patrões, etc. 4º) Entre os males encontrados em amas examinadas no Serviço de Instituto, a par da maior parte portadora de doenças do apparatus genitourinario, de syphilis, tuberculose, insufficiencia láctea, etc., têm sido verificados até casos de cancer, lepra, epilepsia, pús no leite, etc., etc. 5º) Seria para desejar que o Departamento Municipal de Assistencia Publica sem tardança puzesse em execução o seu programma na parte que diz respeito ás nutrizes mercenarias e que reflecte as idéas por nós adoptadas no Instituto que fundamos em 1899, installámos, em 1901 e até hoje dirigimos” (Congresso Brasileiro de Protecção à Infância, 1924).

relações afetivas e familiares em relação a práticas condenáveis impostas pela sociedade burguesa. Ir desses acenos a processos de escolarização, como no ensino profissional, era uma possibilidade bem plausível para um futuro próximo das brasileiras.

## **Possibilidades para a mulher no século XX**

A presença e o papel da mulher na sociedade ocidental, dentre outros pontos, foram objeto de estudo de Perrot (2005, p. 224). Segundo ela, o século XX escolheu as mulheres.

A propaganda republicana para conquistar a opinião das mulheres apóia-se na dupla imagem da água, mais bem distribuída pelas fontes públicas, e da máquina de costura, amplamente importada mas freqüentemente fantasiada com nomes patrióticos para esconder uma origem alemã. Eis Jules Renard, candidato à prefeitura municipal: “Eu converso com as mulheres, exceto com as viúvas, e para a máquina de costura, faço o elogio do século 19, da República”. Mais tarde, a máquina de escrever introduz as mulheres nos escritórios, as datilógrafas, necessariamente “graciosas”, expulsam progressivamente os copistas com jeito de clérigos e fazem ruir o velho apanágio do escriba: o apanágio do manuscrito e da escrita. As mulheres penetram no coração das cidadelas do poder: nos ministérios onde aparecem desde 1895, não sem provocar muito mau humor; nos negócios, cujos segredos elas desvendariam, se uma secretária não fosse surda por princípio. A iconografia e a publicidade sobretudo divulgam estas novas imagens da mulher e do casal amoroso que ela forma com sua Singer ou com sua Remington.

Surgem possibilidades diferenciadas para as operárias, advindas do domínio da técnica da costura. Antes, eram amas de leite; depois, costureiras, funcionárias de escritório, datilógrafas e professoras. A máquina de costura permite fazer, “sozinha”, modelos “encantadores”, sem recorrer necessariamente aos serviços da costureira (p. 225). A mulher explora outras possibilidades de uso da

máquina, outros espaços que não o fabril. Ainda que a costura evoque os galpões de uma fábrica, a máquina de datilografia sugere ambientes menos insalubres, menos hostis, mais amigáveis. Situa a mulher no trabalho urbano. A destreza lhe permite adquirir conhecimentos para desenvolver seu trabalho profissional em campos diversos. Como disse Perrot (2005),

Entre as novas tarefas às quais a moça parece adaptar-se admiravelmente, é preciso citar as de estenógrafa e datilógrafa. Os dedos da moça são suscetíveis de uma grande agilidade que até aqui só brilham no piano. Essa agilidade pode se manifestar a partir de agora em teclados mais utilitários. Passa-se, assim, de bordadeira à costureira da fábrica, da pianista à datilógrafa, e depois, à mecanógrafa, da costureira tímida à montadora de transistores, como consequência lógica, sem que fosse preciso aprendizagem ou reciclagem, mas simplesmente aquela “destreza” que se atribui geralmente às mulheres, ao passo que lhes é recusada qualquer outra “qualificação”. Elogiam-se seus “dedos de fada”, negam-lhe a ciência que por si só funda em um ensino. Empirismo, ou mágica, ou seu saber é sem qualidades (p. 226).

As mulheres foram ampliando suas atividades de trabalho. A máquina de costura e a de escrever significaram avanços na mudança da condição social feminina. Embora a mulher tenha seus talentos e suas habilidades, é importante ressaltar que a máquina proporcionou mudanças na forma de conceber o trabalho. Na confecção fabril, veio o conhecimento técnico sobre o uso da máquina de costura; conhecimento que se propagou diversamente, como na oferta de cursos de costura por lojas distribuidoras das máquinas. A mulher pôde aprender a fazer suas vestes em casa. A máquina de datilografar, que a levou ao trabalho escriturário, ampliou suas possibilidades de circulação e contatos profissionais. De tal maneira, a datilógrafa avança na hierarquia do escritório, pois chega a cargos como o de secretária.

Barbosa (2015, p. 104) mostra certo ceticismo quanto ao perfil da trabalhadora: o país estaria “aquém” de “outras nações da Europa ou Estados Unidos, por exemplo”, quanto a direitos sociais e trabalhistas; logo, “deveria aprender com outros países”. Ele cita Evaristo de Moraes (1986), “autor de críticas contundentes em relação a este campo”, na coluna que publicava no jornal *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro. Moraes — afirma Barbosa (2015) —

argumentava que a única lei específica no que tange à questão de normatização da legislação social e trabalhista era o Decreto 1.313 de 17 de Janeiro de 1891. Esse estabelecia providências para regulamentar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal (p. 104).

Para amenizar injustiças sociais e, assim, alinhar o Brasil um pouco ao nível de nações europeias e norte-americanas, seria importante uma lei de proteção aos trabalhadores, em especial à mulher e à criança. O periódico *O Jornal* publicou texto que cita o jurista Augusto Olympio Viveiros de Castro, um dos mais preocupados com crimes contra a honra da mulher e da família; não por acaso, ele organizou os livros *Delitos contra a honra da mulher e Atentados ao pudor*, destinados a ajudar juizes e promotores no julgamento de estupros e defloramentos.<sup>15</sup> O jornal relatou que se realizaria, em 29 de outubro de 1919,

às 20 ½ horas, no Instituto Historico, a 6ª conferencia que sobre a “Questão Social” está effectuando o ministro sr. Augusto Olympio Viveiros de Castro, professor da Faculdade de Philosophia e Letras, cujo summario é o seguinte: “As mulheres e crianças operarias — Legitimidade da intervenção do Estado, em favor dessas duas classes de trabalhadores, que são principaes victimas do “sweating system” — Rivalidades operarias — “A egualdade de salarios dos operarios dos dois sexos, é uma hypocrisia masculina”, tendente a afastar ou

---

<sup>15</sup> Ver Abreu (1989).

reduzir consideravelmente a concorrência feminina — O trabalho da mulher fora do lar anti-natural, anti-social o anti-econômico. — A missão social da mulher é ser dona de casa, ser a providência e o encanto do lar — A mulher “pot-au-feu” é a mulher por excelência, a mulher forte do Evangelho — É impossível, porém, impedir o trabalho industrial das mulheres e dos menores: necessidade de diminuir os seus inconvenientes — Exame da legislação dos povos cultos a respeito — Inação dos poderes públicos no Brasil — “A projeção do puerperio” — É injustiça fazer pesar o onus dessa proteção exclusivamente sobre os patrões — Conrelência da criação de associações operárias — Louvável iniciativa dos operários da “America Fabril” — Necessidade da intervenção das “Juntas Industriais” — Opinião das mulheres sobre as leis destinadas a protegê-las (*O Jornal*, 1919, p. 8).

Com efeito, Barbosa (2015, p. 111) comenta a visão de Viveiros de Castro:

Professor e Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Augusto Olympio Viveiros de Castro defendia uma legislação que fosse adequada ao grau de desenvolvimento do país, para que não favorecesse nem o trabalhador e, tampouco, o empregador. Contemporâneo a essas transformações que estavam ocorrendo no campo social brasileiro e, em particular, em relação à legislação social e trabalhista, Viveiros de Castro afirmou: “A extrema gravidade que, nos últimos tempos, assumiu o multissecular conflito entre o capital e o trabalho, desorientou completamente as chamadas classes conservadoras da sociedade, fazendo-as oscilar entre dois sistemas igualmente errôneos e perigosos. Os adeptos do primeiro sistema negam peremptoriamente a existência da “Questão Social”, repelem *in limine* todas as reivindicações operárias, e apelam para o poder coercitivo do Estado para manter a obediência e o respeito do operariado aos representantes do regime capitalista.

O conflito entre capital e trabalho na Primeira República levou ao que Viveiros de Castro considerou como “negação da questão social do Brasil e a compra da paz do trabalho” (p. 112). E o

poder destrutivo da negação desse “princípio normativo da sociedade” — segundo Decca (1984, p. 9) — foi sentido na pele “em todos os momentos de vida cotidiana”. Em primeiro lugar, no constrangimento da “pregação moral do tempo útil e do trabalho edificante”; depois, na percepção de que o conceito de trabalho se transformou radicalmente: o homem pobre tinha de se submeter por completo aos (des)mandos do patronato.

Se assim o for, então cabe supor que tal submissão fosse ainda mais severa em regiões cujo passado era marcado por relações sociais de submissão extrema, a exemplo de Minas Gerais, então o maior sistema escravista regional. Esse estado apresentava o índice populacional mais elevado do Império, a “maior taxa de população livre mineira, no século XIX, superior à taxa média nacional”, além de ser o maior mercado consumidor (Godoy, 2009, p. 96). Ou seja, tinha uma economia dinâmica. Pelo menos até metade do século XIX, era a segunda economia cafeeira do país. De tal maneira, com relação ao trabalho, “A transição mineira não se baseia na passagem do escravo para o imigrante, mas, sim, na passagem do escravo para o livre nacional, em relações sociais de produção não capitalistas” (p. 98). Uma compreensão do universo laboral e da educação para mulheres no contexto mineiro supõe adentrar as questões relativas ao trabalho em Minas Gerais. Aí, mudanças na mentalidade se refletiram em transformações na organização do trabalho. Além disso, aos poucos se manifestaram a crítica ao trabalho da mulher nas fábricas e as iniciativas de escolarização voltadas à população feminina.

É claro: mudanças em nível estadual dependiam de políticas federais, como aquelas que o então presidente da República, Nilo Peçanha (1867-1924), promoveu em nome de um ideal de desenvolvimento e progresso. Um marco de suas iniciativas no projeto de consolidar os ideais da República foi criar o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Assim, a industrialização, a comercialização e a venda comporiam as bases e os rumos da economia, bem como das ocupações profissionais que daí

emanariam. Como elemento-chave de uma nação ocidental e capitalista, a orientação econômica teria impactos na vida social. Exemplo disso seria o projeto de industrializar e comercializar o produto fabril, que teria como lócus a área urbana de pouca densidade populacional — os chamados distritos industriais — e de densidade demográfica elevada — o bairro Centro (região central) e os centros dos bairros. Aí instalados, indústria e comércio suscitavam a possibilidade de trabalho formal, ou seja, de demandar mão de obra minimamente qualificada.

Nilo Peçanha foi além: criou o ensino profissional primário gratuito em capitais, vide Decreto 7.566/1909, que prescreveu criar as chamadas escolas de aprendizes artífices. Dessa forma, a criação de uma instituição para regular as atividades de produção econômica — o Ministério — exigiu pensar em meios de formar mão de obra para suprir a eventual demanda, seja da manufatura ou da comercialização. Produção industrial, administração industrial e comercial, relações de compra e venda, tudo isso era uma realidade atravessada tanto pela mecânica, eletricidade, hidráulica e metalurgia quanto pela contabilidade e administração de pessoal. Dito de outro modo, abriam-se possibilidades de emprego para quem fosse habilitado — leia-se, tivesse formação — para lidar com a escrita da norma padrão do português (datilografia, domínio de formas documentais como ata, memorando, pedido, nota fiscal etc.) e escrita contábil (conhecimento de livros e formas de registro e demais documentos da contabilidade etc.). Daí serem essas áreas objeto de interesse de políticas públicas educacionais.

Nesse contexto de estímulo à indústria, ao comércio e ao ensino profissional, foi a iniciativa nacional que criou condições para que tal modalidade de ensino se projetasse em meio não só ao governo, mas ainda à sociedade civil. Em encontros como o Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária, em Belo Horizonte (28 de setembro a 4 de outubro de 1912), intelectuais e educadores discutiram o ensino profissional, inclusive no que se referia à oferta de profissionalização às mulheres. O assunto foi

debatido na quinta comissão do congresso, formada por professores, padres, cônego e autoridades com título de doutor. Um dos professores era Benjamin Flores.

Voz “menor” em meio a personalidades como Delfim Moreira e Estevam de Magalhães, que participaram do congresso, Benjamin Flores se destacou pela ação. Logo após o evento, buscou ir do discurso à prática. Em 1909, como membro do Conselho Municipal de Belo Horizonte, ele manifestou seu interesse no assunto ensino profissional em mensagem de “aplausos” e “felicitações” a Nilo Peçanha pelo decreto de criação de escolas profissionais nas capitais (*Correio Paulistano*, 10 out. 1909). Disso se pode inferir suas motivações para não só participar do congresso sobre ensino profissional em 1911, mas ainda para tratar da profissionalização de mulheres. Professor concursado atuante no Ginásio Mineiro e membro ativo do Conselho Deliberativo de Belo Horizonte, Benjamin Flores se lançou em uma iniciativa ambiciosa: criar uma escola profissional voltada para mulheres, depois de ter ajudado a criar a Escola do Comércio da capital ao lado de mais duas pessoas, dentre as quais um senador (*O Pharol*, 15 ago. 1912). Como homem e agente público, ele se propôs a concretizar seu projeto ambicioso de incluir as mulheres no movimento de modernização e de esforços em prol do progresso de Minas Gerais e sua nova capital.

## Educação e trabalho na nova capital de Minas Gerais

Após a proclamação da República no Brasil, idealizada como momento único de regeneração social, de uma nova mentalidade, de retirada da decadência monárquica, a escola — sobretudo a primária — passou a ser vista como espaço privilegiado de formação moral e cívica, ou seja, de cidadãos. Educação era fator primordial ao progresso. Daí que a escolarização em massa entrou no rol de soluções mais eficientes para combater o mal herdado da monarquia: o analfabetismo. A ideia de escola(rização) com essa feição e intenção passou a permear discursos difundidos entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Em virtude do peso atribuído à escolarização, a ausência de pessoas na escola foi associada com a ideia de marginalização, ou seja, de exclusão, de alheamento — sentido conveniente a este estudo.

Com efeito, a escolarização como via de profissionalização para mulheres é compreendida aqui no contexto da luta delas para se colocarem no direito de ter uma posição técnica, ampliar ganhos financeiros e conquistar um lugar social na esfera pública. Trata-se de ver o ensino profissional no contexto histórico de embates político-culturais e das contradições sociais para concretizar a formação educacional profissional e o trabalho em Belo Horizonte, nova capital de Minas Gerais, cidade que abrigaria e expressaria uma civilização supostamente adiantada, tendente a se equiparar àquelas de países da Europa ocidental e da América do Norte. Sobretudo o ensino profissional feminino é compreendido na relação que

estabelece com dimensões sociais (categorias sociológicas) como pobreza e marginalidade num ideal de modernização — a educação — coerente com os anseios de uma República que precisava se afirmar concretamente, como no concreto de uma cidade planejada.

## **Escolarização e marginalidade**

A ideia de escolarização tem sido associada a sentidos variados por estudiosos diversos. Por exemplo, em sentido lato, pode ser entendida como fato institucional — diria Desaulniers (1992). Faria Filho (2007, p. 194) articula três acepções de escolarização. Na primeira acepção, escolarização designa

o estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar, [...] seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

Na segunda, a “produção de representações sociais” cujo espaço “fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados [é a escola]”. Nesse caso, ele salienta o que chama de “implicações/dimensões sociais, culturais e políticas da escolarização”, que se referem “ao reconhecimento ou não das competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil”. Enfim, na terceira acepção, designa “ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Disso se infere que entender a escolarização supõe lidar com dimensões e determinantes institucionais que lhe dão suporte, assim como se abrem à compreensão de desencontros aparentes entre demandas para o sistema educacional e respostas (práticas), obviamente parciais — dada a autonomia da escolarização relativa aos demais integrantes desse sistema. Comportamentos e práticas de setores sociais variados permeiam a escolarização, cada qual com uma

perspectiva de educação. Daí que as dificuldades que a instituição escolar enfrenta para cumprir sua função social resultam, também, de incompatibilidades entre os anseios de tais setores e as capacidades e atribuições da escola.

A seu turno, a marginalização tem sido associada com teorias educacionais sobre as relações entre educação e sociedade. Saviani (2008, p. 6) as classifica em dois grupos: 1) teorias não críticas — permeiam a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, entendendo a educação como instrumento de equalização social, isto é, como elemento de *superação da marginalidade*; 2) “teorias crítico-reprodutivistas” — dentre as quais a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a da escola como aparelho ideológico do Estado e a da escola dualista, teorias que entendem a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, como *fator de marginalização*. Como se lê, a escola (rização) se projeta numa dimensão em que pode produzir situações antagônicas.

Saviani (2008) considera o segundo grupo como de teorias críticas porque buscam entender a educação sempre em associação com “seus condicionantes objetivos” (p. 5). Exemplo disso seria a estrutura socioeconômica, que determina a forma de manifestação do fenômeno educacional. Ao discutir limites e desafios a essas teorias, ele sugere que a tarefa de uma teoria crítica não reprodutivista seria superar o poder ilusório típico das teorias não críticas — a exemplo da impotência — presente nas teorias crítico-reprodutivistas; fazer isso seria um modo de munir os educadores com “uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p. 25). Saviani (2008) se refere a uma teoria educacional que trata de uma proposta pedagógica cujo compromisso é transformar a sociedade, e não mantê-la. Tal teoria ganha corpo nos anos 1980, como pedagogia histórico-crítica cuja proposta pedagógica tem caráter contra-hegemônico. Fundada no

materialismo histórico, ela compreende a história como base do desenvolvimento material.<sup>16</sup>

A compreensão do fenômeno da marginalidade em Saviani (2008), portanto, supõe uma superação das teorias não críticas e da visão reprodutivista das teorias da virada dos anos 70 para a década de 80. Essa vontade de superá-las foi manifestada já em Freire (1979), embora seu pensamento difira da teoria histórico-crítica, pois ele comenta o conceito de marginalidade no contexto da exclusão social:

Se há marginalizados não é por opção. Assim, os marginalizados seriam vítimas de uma violência que os expulsa do sistema. Na verdade, são violentados da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante (p. 47).

---

<sup>16</sup> “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse)” (Saviani, 2008, p. 25).

Nesse contexto de violência e desumanização da sociedade de classes, Freire (1979) vê o homem marginalizado como excluído do sistema social.

O contrário da marginalização seria a incorporação dos “pobres”, dos trabalhadores, do povo à República — diria Faria Filho (2001). Essa intenção seria constante no período que este estudo abarca. É apresentada como justificativa central para a maioria das reformas educacionais e dos documentos diversos referentes à assistência à criança abandonada, ao lado da formação do trabalhador e do combate à criminalidade. Republicanos como Mendes Pimentel (1949) — para citar um nome — defenderam com firmeza a necessidade de incorporar os trabalhadores — o “proletariado” — à nação a fim de impedir que seguissem discursos, práticas e ideais não condizentes com o que os republicanos desejavam consolidar. As autoridades republicanas passaram a priorizar a educação com o objetivo de instruir o povo para garantir a ordem e o progresso, além da formação técnica como meio para constituir um trabalhador cidadão apto ao trabalho capitalista e a participar da vida pública — diria Faria Filho (1997).

Nessa linha de argumentação, Trindade e Prado (2012, p. 238) afirmam que,

No Brasil, em fins do século XIX e início do XX, a sociedade que então se industrializava passou a prestar especial atenção à educação das massas populares para os novos mercados de trabalho, preocupando-se igualmente com a possível inserção da mulher nos meios profissionais. Após a Proclamação da República disseminou-se no país o desejo de transformar os indivíduos em parte ativa do progresso nacional e da prosperidade pública.

Supunha-se uma massa popular ignorante que deixaria de sê-lo com a difusão da escola, instituição que traria a civilização e os bons costumes, que conduziria às transformações sociais, políticas e econômicas ansiadas pela sociedade. Era necessário escolarizar essa massa. Assim,

à República coube, então, materializar as representações da educação escolar como fundamental, visto que eram antigos os vícios que ela tinha que anular de vez por todas. Isso supunha “regenerar” a sociedade, sobretudo crianças pobres, para que não se impregnassem desde cedo dos males supostamente disseminados nas populações pobres (Carvalho, 2013, p. 2).

Com efeito, a escola primária foi vista como essencial pelo regime republicano. Foi valorizada como espaço de formação de cidadãos: civilizá-los para torná-los aptos a participarem da nova ordem, que privilegiava, também, a formação técnica necessária ao desenvolvimento econômico. Tal era o índice de analfabetismo herdado do regime monárquico, que não só educadores, mas também legisladores, preocuparam-se em organizar a escola primária. Para o meio rural, onde estava a maior parte da população, as ações governamentais, em 1906, traduziram-se em uma política nacional de assuntos relacionados com agricultura e formação do trabalhador do campo, como esclarecem Gonçalves e Versieux (2015, p. 203). Por meio do Decreto 1.606, de 29 de dezembro de 1906, o presidente Affonso Augusto Moreira Penna “criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio”. O decreto abriu possibilidades para a formação do ensino teórico e prático do aprendizado agrícola. Esses autores explicam que

Não foi sem razão que em 20 de outubro de 1910, já no mandato de Nilo Peçanha, com o decreto n. 8.319, foi criado o Ensino Agrônomo e aprovado o seu respectivo regulamento. No artigo 2º o ensino agrícola ficou assim estruturado: ensino superior; ensino médio ou teórico-prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas; cursos ambulantes; cursos conexos com o ensino agrícola; consultas agrícolas; conferências agrícolas (p. 203).

O decreto demarcou a formação do trabalhador; também dividiu o ensino entre teórico e prático. Formar mão de obra para o trabalho agrícola seria um modo de sustentação econômica, pois o governo se preocupava com a agricultura como elemento modernizador. Do contrário, não teria havido uma frente de atuação do Ministério da Agricultura na Primeira República na elaboração de uma política para o ensino agrícola, para qualificar mão de obra barata, tampouco essa política teria reverberado em estados como Minas Gerais.

Em Minas Gerais, foi o governador João Pinheiro quem reagiu contra mazelas advindas da época imperial. Sua ação política nesse sentido é “um capítulo significativo do liberalismo, do republicanismo, mas também do positivismo, em território mineiro [...] nutrido pelas discussões que pautavam a agenda nacional” — como disse Araújo (2006, p. 224). Sua reforma se vinculou a discussões do Senado, redimensionando os problemas sociais no âmbito nacional e os educativos percebidos em Minas Gerais. Precisava combater o analfabetismo maciço, favorecendo localidades mineiras com a possibilidade de escolarização em massa como política educacional para cumprir os ideais republicanos. No rastro dessa ação, pode-se dizer que uma política para o ensino agrícola chegou a Minas Gerais com João Pinheiro. A população que vivia em espaços urbanos era minoritária. “Minas Gerais, durante este período, é um estado absolutamente rural. Em torno de 80% de sua população habita no campo”, como afirmam Gonçalves Neto, Alves Filho e Nabuco (1998, p. 102). Para Gonçalves e Versieux (2015), João Pinheiro acreditava que o ensino agrícola se espalharia estado afora com demanda de poucos recursos e perspectiva de progresso, fundada na contribuição e participação das municipalidades. Ele

implantou no Estado as fazendas-modelo, introduzindo-as como uma iniciativa estatal e gratuita. Contudo, o objetivo inicial de João Pinheiro, de torná-las estabelecimentos de ensino secundário que absorvessem os alunos que mais se destacassem nos cursos primários,

não se consolidou. Já em 1907 elas dedicavam-se, tanto à formação de mestres de cultura — um tipo de ensino secundário profissional agrícola apenas prático —, quanto à formação de operários agrícolas, sem nenhum compromisso com o ensino teórico. Na verdade, o regulamento de 1911, citado por Faria, referendou a política traçada por João Pinheiro, ampliando-a. Ou [seja] [...], institucionalizou essa política (p. 204).

Noutros termos, Minas Gerais se organizava em torno de uma escolarização para o trabalho agrícola que passava de um ensino inicialmente entre trabalhadores braçais para um ensino institucionalizado — as fazendas-modelo — e em torno de um ensino de caráter privado e superior. Este caberia à Escola Mineira de Agronomia e Veterinária, criada em 1914, “por iniciativa dos professores dr. Henrique Marques Lisboa, Benjamin Flores, dr. Álvaro da Silveira e dr. José Dantas fundou-se a Escola Mineira de Agronomia e Veterinária”, como informa Barreto (1950, p. 223), que aponta, ainda, na capital, a Escola Prática de Agricultura e Zootecnia do governo federal e que “se instalou em 1911 em terras da Fazenda do Leitão”. Tal escola servia para a instalação de um campo para práticas de viticultura, horticultura e arboricultura, com instalação de viveiros de vinhas e árvores frutíferas.

Minas se apresentava como estado privilegiado pelos recursos minerais, ou seja, por matérias-primas indispensáveis ao processo de industrialização (Wirth, 1982). Mas predominou um crescimento econômico moderado, por exemplo, ante o de São Paulo, que crescia de maneira acelerada. “São Paulo progrediu mais do que Minas na década de 1890 e, após essa época, a distância entre as duas economias ampliou-se ainda mais. Em 1920, o produto agrícola industrial bruto de São Paulo era o dobro do de Minas” (p. 39). No dizer de Godoy (2009, p. 97), “vigorava um protecionismo natural bastante importante, resultante da posição geográfica interior e dos custos elevados dos transportes, que asseguravam mercado praticamente cativo para a produção mineira”.

Se esses atributos e tantos outros colocaram Minas Gerais “na terceira quadra do século XIX, em condições privilegiadas para aproveitar a referida ‘oportunidade histórica’, por si só não eram garantia de aproveitamento”. Uma política de desenvolvimento regional supunha “fortalecimento do mercado interno mineiro, uma política industrialista e a conversão de proteção geográfica em proteção tarifária, proteção aduaneira, enfim, protecionismo”; ao contrário, ainda segundo Godoy (2009), por várias razões, no começo do “processo de modernização do Brasil, não existe um projeto de desenvolvimento regional para Minas Gerais” (p. 9). Talvez a diversidade tenha sido um agravante.

Diversidade física — a mata e o campo, a montanha e as planícies abertas, o sertão. Diversidade ecológica e econômica — a pecuária sertaneja é a mais desenvolvida do Sul. A agricultura e a manufatura, as minas do ouro e dos diamantes. A diversidade social e cultural, o cromatismo da estrutura da propriedade, as várias categorias ocupacionais, a alta cultura — a música erudita, a literatura arcádica, a arquitetura barroca — e a cultura popular, as diversas apropriações das matrizes culturais de indígenas e africanos, dos colonos europeus pobres (Paula, 2000, p. 39).

Numa terra de tanta diversidade, também os interesses das elites eram diversos, fragmentados no nível regional. Exemplo disso estaria na imigração em Minas Gerais, que não tinha como disputar, com São Paulo, a atração de italianos. Conforme observou Wirth (1982, p. 80), vieram em “número pequeno, pois quem se predispunha a pagar por essa mão de obra para a produção do café era incapaz ou indisposto a pagar salários mais atrativos”. Outros cogitavam alternativas à problemática, como se pode inferir do que publicou o jornal *Minas Gerais*, tal qual se lê em Gonçalves Neto, Alves Filho e Nabuco (1998, p. 106):

uma defesa da imigração chinesa, sabidamente mais barata, em termos de custo de mão-de-obra, que a italiana. São diversos

exemplares que contêm artigos discutindo a questão, notícias do andamento do projeto no Congresso Nacional, até a edição de Ato da Presidência da República regulamentando a questão.

Por outro lado, como se lê em Godoy (2009, p. 98), havia a incipiência da cafeicultura mineira: como “espaço sub-regional mais dinâmico de Minas Gerais, pode-se observar a incipiência dos desdobramentos café-indústria, ao contrário do que ocorre em São Paulo”; e havia pulverização da indústria mineira: “muito disseminada”, “especialmente desconcentrada”, operando “em pequena escala de produção”. A esses atributos se agrupam a “desconcentração” do mercado consumidor e “custos de transporte” elevados.

Vaz (1977) apresenta um quadro das fábricas instaladas em Minas Gerais no período 1872-1900. Eram quatro unidades instaladas em nove anos com 158 teares e 290 operários, como se vê na tabela a seguir.

Fábricas de tecido instaladas em Minas Gerais, 1872-1900

Denominação	Data	Local	Capital	Teares	Operários
Cedro	1872	Taboleiro Grande	150:000\$	18	70
Brumado	1872	Brumado	150:000\$	40	80
Cachoeira	1877	Curvelo	600:000\$	50	—
Bom Jesus da Água Fria	1881	—	233:000\$	50	140

Fonte: Vaz (1977, p. 108)

As fábricas têxteis instaladas eram empreendimentos de pequeno porte.

Isto se deve a dois fatores: o transporte de equipamentos pesados, volumosos e ao mesmo tempo delicados, para o interior da Província, era extremamente penoso e caro; e a natureza do mercado consumidor. Embora algumas fábricas colocassem parte de sua produção na praça do Rio de Janeiro, na maioria das vezes o mercado poderia ser caracterizado como essencialmente local. O capital empregado no desenvolvimento das fábricas têxteis mineiras foi constituído e financiado por pequenos grupos de parentes e/ou amigos. A maioria das fábricas estabelecidas em 1870 foram construídas no local onde viviam os investidores. Este padrão de investimento parece ter dominado até os primeiros anos da década de 1880, quando se dá a transição para as sociedades anônimas, tornando-se esta a forma predominante de associação de capitais para investimentos no setor (Paula, 2002, p. 9).

Como se pode inferir, a indústria têxtil mineira se desenvolveu mediante uma “produção caseira” de tecidos voltada a um mercado limitado e isolado geograficamente. Embora apresentasse sinais de progresso, essa indústria, além de ser controlada por famílias e de se voltar à distribuição do máximo de lucros, tinha maquinário quase sempre obsoleto — substituições ocorriam em último caso. Ainda assim, afirma Vaz (1977), teve papel predominante na formação da economia mineira, como força dinâmica que aglutinou capitais então empregados em atividades comerciais e/ou agrícolas.

Igualmente importante para essa economia foi o escravo: seja como mão de obra da siderurgia e mineração, seja como consumidor da indústria têxtil — que produzia o “pano grosso” para a vestimenta dos cativos. Além disso, a população mineira, ao longo do século XIX, variou de 12,3 % a 20,6 % em relação à população total do Brasil. Noutros termos, foi significativa para formar um mercado consumidor que permitisse o aparecimento de fábricas em larga escala.

População entre 1800 e 1900

Ano	Brasil	Minas Gerais	% mg
1800	3.250.000	400.000	12,3
1850	7.234.000	950.000	13,1
1872	9.930.000	2.039.000	20,3
1890	14.334.000	3.184.000	22,3
1900	17.438.000	3.594.000	20,6

Fonte: Vaz (1977, p. 106)

Paula (2002, p. 10) assevera que os investimentos estrangeiros, sobretudo de ingleses, alteraram o cenário da economia mineira.

As Cias estrangeiras mudaram profundamente o perfil da mineração subterrânea em Minas Gerais, dotando-a de processos produtivos que normalmente se igualavam àqueles empregados na Europa, através da aplicação de tecnologias “de ponta” e sua organização administrativa. Entre os anos de 1824 e 1833/34, pelo menos seis sociedades concessionárias inglesas efetivamente iniciaram suas operações em território mineiro (Libby, 1988, p. 301-344).

Da segunda metade do século XIX em diante, o desenvolvimento da indústria tornar-se-ia elemento associado ao ideal de progresso e ao processo de modernização, determinantes do processo de urbanização no século XX. Mas não sem deixar entrever o ônus a ser pago com a vinda da população do campo: inchaço urbano, pobreza, marginalização e outros problemas. A solução viria de vertentes como o higienismo — a “limpeza” social — e a ênfase no trabalho e na educação — o ensino profissional para moralizar. Esse cenário — de aspirações ao progresso e ao moderno e de mazelas sociais — foi patente em Belo Horizonte: cidade planejada

que se tornou capital e metaforizou a modernização mineira, convém frisar. A sociedade que passou a formá-la se alinhou no ideário de progresso e modernização que guiaria o projeto do regime republicano e modificaria a vida política em seus níveis mais locais (embora não tenha rompido com o sistema descentralizador do governo imperial). Uma leitura de sua história permite compreender como a sociedade mineira se movimentou para definir princípios, diretrizes e práticas que suprissem as demandas derivadas e associadas com escola, pobreza e trabalho, modernização e política.

### **A nova capital mineira**

Após a proclamação da República, o Decreto 7, de 20 de novembro de 1889, assinado por Deodoro da Fonseca, permitiu aos estados a mudança de localização de suas capitais de acordo com a conveniência deles. Logo, instaurou-se um debate em meio à elite política de Minas Gerais e o poder local quanto a tal mudança. Ou seja, Ouro Preto viu ser ameaçado seu posto de capital — ocupado desde 1720 — porque, para os republicanos, essa cidade representava um centro político administrativo típico do império: repleto de entraves estruturais que emperravam o crescimento da cidade e dificultavam sua ascensão à condição de polo dinamizador da vida econômica; além disso, tinha características coloniais como a arquitetura barroca e a Casa dos Contos, onde eram feitas cunhagens de moeda provincial e cobrança de impostos para a Coroa. A nova capital mineira tinha de produzir uma nova imagem urbana — moderna — que impulsionasse as indústrias e ajudasse a evidenciar a prosperidade do estado mineiro; a inscrever um novo destino moral, social e político para Minas Gerais a fim de assegurar o percurso de seu desenvolvimento e progresso. Progresso e ordem podiam estabelecer novos valores e hábitos a serem incutidos no povo.

A tese da centralidade geográfica configurou uma estratégia para assegurar a integridade territorial. Região de topografia fechada, Ouro Preto havia se isolado como sede do poder. Por consequência,

não havia conexões econômicas entre as regiões, dada a diversidade territorial, econômica e social do estado. Assim, mais que ter uma “roupagem urbanística”, a nova capital tinha a missão de estabelecer equilíbrio estratégico e unidade entre as regiões. Além disso, afirma Julião (2011), vilas e povoados se associavam à falta de instrução e doença; logo, a nova capital tinha, também, uma projeção civilizadora.

Conforme explica Arruda (2012), a mudança da capital movimentou o estado, em meio a disputas e divergências políticas. O então governador, Antônio Augusto de Lima, manifestou apoio à mudança e indicou Belo Horizonte, em mensagem de abril de 1891 destinada ao Congresso Constituinte. Ainda no dizer daquele autor, o conteúdo da mensagem, já com definição de lugar, não foi bem recebido pelos antimudancistas — “por discordarem da própria natureza da questão” — e pelos mudancistas — “por não estarem unificados em torno de uma localidade”. O governador se referiu à urgência do tema porque era de preocupação pública; supostamente desejava-se uma nova capital que fosse “um centro de atividade intelectual, industrial e financeira, e ponto de apoio para a integridade de Minas Gerais, seu desenvolvimento e prosperidade” (p. 94), pois Ouro Preto carecia de condições tais.

Relatório do prefeito de Belo Horizonte em 1900 revela um discurso em sintonia com tais expectativas:

O pensamento do legislador mineiro, quando decretou a mudança da Capital, foi crear uma cidade, que não primasse somente pela sua beleza topographica, pela sua architectura, pela sua hygiene e por tudo quanto constitue o ideal moderno de um núcleo populoso. A cidade imaginada devia servir tambem de espelho, onde reflectissem as grandezas do Estado. Ver a Capital de Minas, deve ser tambem conhecer as riquezas tão variaveis como varias são as qualidades de sólo, varias a sua conformação physica e a sua producção (Monteiro, 1900, s. p.).

Havia vozes dissonantes nesse coro. A construção da capital instigou sentimentos hesitantes em relação ao impacto no Arraial do Curral Del Rei, futura Belo Horizonte. As dúvidas permeiam relatório da comissão construtora da cidade, como expõe Julião (2011, p. 121):

Aquele território, quase intocado pelo homem, é descrito como algo quase sublime: o “céu puríssimo”, as “serras verdejantes”, as “casinhas derramadas pelas encostas” “sossegadas e mudas”; “por que trocar a paz deste arraial pelos ruídos e bulício incontinenti das grandes cidades!?!...” (Revista Geral dos Trabalhos..., 1895, p. 12). Ainda que ambas as falas insinuem incertezas a respeito dos benefícios da construção da nova Capital, predominava a crença no progresso, sobretudo seu êxito em redimir o pequeno povoado, e por extensão toda Minas Gerais, da ignorância e do atraso. Esperava-se que aquela gente simples, de costumes caipiras aderisse aos padrões civilizados de vida; superando a [...] palidez e magreza dos filhos cá da terra e enfermidade (se é enfermidade) muito fácil de corrigir [...]. Mas nem me parece que haja necessidade de aconselhar paternalmente este povo, para que se alimente devidamente; o exemplo, dado na maneira de viver dos outros, será o suficiente para acabar, pela raiz, com este enfezamento artificial [...] (Monte-Raso, 1891, p. 95).

Ficam evidentes os questionamentos da população em relação à mudança de cidade da administração estadual. Além disso, durante os trabalhos legislativos, conforme aponta Arruda (2012, p. 95),

a imprensa discutiu intensamente o tema da mudança. Não faltavam exemplos de como foram suas reações, que explicavam discordâncias, disputas e proposições. As críticas aos pareceres de Penna e de Rocha foram alvos preferenciais.

De fato, a mudança de capital não foi ponto pacífico. O incômodo que provocou em alguns reverberou na imprensa quase cinco décadas depois. Edição da *Tribuna de Ouro Preto* de 1947

remontou a um passado então recente ao publicar texto assinado por João Maria Rosenbur (1947, p. 1), que especula a transferência e destaca tentativas de mudar.

1ª – Por parte da Inconfidência Mineira, que desejava a Capital em São João Del Rei, criando-se em Ouro Preto uma Universidade. 2ª – Tentada em 1821, ainda antes da Independência. 3ª – Aconteceu em 1823. 4ª – Lembrada pelo presidente da província, marechal Francisco José de Souza Soares de Andréa, em 1843. 5ª – Sugerida em 1851 pelo então presidente da província, dr. José Ricardo de Sá Rego que, em Mensagem, solicitou tal medida da Assembléa Provincial. 6ª – Foi a maior de todas quando, em 1867, a Assembléa Legislativa aprovou o projeto apresentado pelo deputado padre Paraízo, determinando que se transferisse a Capital para as margens do Rio das Velhas. Esse projeto, entretanto, embora aprovado pela Assembléa, foi vetado pelo presidente da província, dr. José da Costa Machado de Souza, sendo o referido veto aceito pelo poder legislativo. 7ª – Em 1890, quando o governo interino do Estado, o dr. Domingos Rocha nomeou uma comissão encarregada de estudar varios lugares onde, futuramente, para um deles, deveria ser transferida a Capital. 8ª – A última, em 1891. O governador provisório, dr. Antônio Augusto de Lima, ao abrir a sessão do Congresso Constituinte Mineiro, sugeriu tal medida em sua Mensagem. E, decretada a Constituição do Estado, no mesmo ano, foi aprovado o art. 13, das Disposições Transitórias, que determinou tal medida. Outra lei adicional, a de n. 1, de 28 de outubro de 1891, designou os pontos que deveriam ser estudados e, finalmente, em 1893, foi aprovada pelo Congresso Mineiro, a lei adicional n. 3, de 17 de dezembro de 1893, que escolheu Belo Horizonte para ser a séde do governo de Minas, fato esse que se verificou em 12 de dezembro de 1897, quatro anos depois de decretada a medida.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> O texto acaba com relato de um fato curioso. Eis o que diz Rosenbur (1947): “E assim por esse modo, Ouro Preto, que foi Capital de Minas desde 1721, se viu destronada dessa regalia. Uma nota cômica para terminar: O deputado padre Paraízo, em 1867, justificando o seu projeto de transferência da Capital, entre outras cousas disse que, em Ouro Preto, nem hortaliças se

Nessa evocação do passado, não faltou relato sobre curiosidades relativas à mudança que, por sua vez, evocam sentimentos de pertença em relação aos desgostos que a mudança provocou.

Um dos episódios mais comoventes ocorrido em Ouro Preto, por ocasião da mudança da Capital, foi a transferência do 1º Batalhão da Força Pública. No dia determinado, o batalhão equipado e em marcha de guerra, com todo o pessoal (bandas de música e cornetas, comandos e respectivas companhias) deixou o seu antigo e querido quartel da rua das Flores, percorrendo ainda muitas ruas da ainda Capital, ao som de vários dobrados musicais cuja harmonia, entretanto, era constantemente quebrada, devido a comoção dos músicos, pois, quase todos choravam, no que eram acompanhados por grande número de praças e mesmo de oficiais. Em todas as ruas por onde desfilava o Batalhão as cenas eram as mesmas: choros, lamentações e acenos de lenços. Na estação da estrada de ferro o embarque foi tristíssimo, pois, mais de 500 servidores do Estado deixavam para sempre a terra querida, berço da maioria deles. Eram abraços, gritos e soluços. Na hora da partida — dizem — uma ordem de toque de música não pôde ser cumprida, porquanto, todos os músicos choravam, apenas os tambores da banda de cornetas puderam fazer as despedidas oficiais. E, entre lágrimas, saudações e acenos de lenços, o 1º Batalhão partiu para Belo Horizonte, deixando em Ouro Preto o seu companheiro, o 5º Batalhão, que foi suprimido em 1900 (Rosenbur, 1947, p. 1).

Como se lê, em 1947 a imprensa escrita se valia dos sentimentos de perda ocorrida com a mudança da capital para

---

encontravam. Na manhã seguinte a do seu discurso, quando o padre Paraízo abriu as portas de sua casa, à Praça da Independência, foi surpreendido com o desmoronamento de enormes pilhas de cebolas, pepinos, tomates, repolhos e outras hortaliças que o povo alí depositara à noite. 50 anos depois! Ouro Preto guarda em seu seio as tradições de todas as nossas glórias. Belo Horizonte nos aponta o porvir. Uma completa a outra, do mesmo modo que o passado se liga ao presente”.

preencher suas páginas. Por mais que a escrita da imprensa seja tributária do presente, um fato passado mereceu tanto destaque quanto os fatos do dia relatados por outras notícias. A transferência do batalhão se associa com o sofrimento de um povo: estar ligado a um passado escravista e colonial.

Contudo “a crença no progresso” e no “êxito”, que redimiriam da “ignorância e do atraso” não só o povoado que deu origem à nova capital mineira, mas também Minas Gerais, projetou Belo Horizonte de vez nos estudos sobre a sede da nova capital. A cidade se impôs como saída possível ao ideal de metrópole republicana. Foi erguida sob os auspícios da intervenção estatal, que lhe atribuiu um traçado tributário de experiências urbanísticas de La Plata, na Argentina, e de cidades planejadas dos Estados Unidos e da Europa. Representava o progresso — o avesso de Ouro Preto. Chamon e Goodwin Júnior (2012, p. 329-330) endossam essa linha de compreensão:

Belo Horizonte, cidade símbolo da República, foi edificada sob a égide do trabalho livre, tendo como fundações as representações republicanas de progresso e modernidade. A construção da nova capital mineira foi um dos elementos mais concretos de um projeto ainda mais amplo: a constituição, em Minas Gerais, de uma civilização adiantada e progressista, dentro dos parâmetros estabelecidos pelas nações tecnologicamente adiantadas da Europa Ocidental e pelos Estados Unidos. Além da ordenação racional do espaço físico, esse esforço implicava na formação de habitantes adequados ao novo mundo urbano. Assim, na construção da cidade se encarnava a convicção republicana de viver uma era inaugural, traduzida não só no urbanismo que se pretendia ordenador da realidade, mas também num processo de produção de novas sensibilidades.

Eis porque cabe dizer que Belo Horizonte preconizava uma modernização nacional fundada no ideário de certos líderes políticos; ideário que se manifesta em mensagem do prefeito Bernardo Pinto Monteiro (1857-1924) dirigida, em 19 de setembro de 1900, ao

Conselho Deliberativo da Cidade de Minas, futura Belo Horizonte. Ele se referiu a um elemento que seria objeto da preocupação dos republicanos: a higiene no espaço urbano. Em suas palavras:

Não ha serviço mais importante para uma cidade do que o da sua hygiene. Todos os povos cultos procurara seguir rigorosamente os seus sabios preceitos. A cidade de Buenos-Ayres, Whashington e outras da America são modelos no genero e pode-se mesmo afirmar que algumas delas, fazem mui legitimamente da hygiene uma verdadeira religião. Habitados a viver em uma cidade onde estes preceitos são escrupulosamente observados, temse verdadeiro pavor quando chega-se a um meio onde se os veem completamente descuidados. Foi sob essa inspiração que levei ao exm. sr. dr. Presidente do Estado o dec. n. 1.358, de 6 de fevereiro do corrente anno, criando uma directoria de hygiene, e entregando-a ao medico da Prefeitura, sr. dr. Cícero Ribeiro Ferreira Rodrigues, que á provada competencia reúne entranhado e sincero amor ao progresso da nossa cidade e a maior dedicação por esse serviço. Estão subordinados a essa directoria: limpeza publica e particular da cidade, mercado, matadouro, a fazenda do Barreiro, cemiterio e saude publica em geral. Si bem que a Prefeitura não tenha ainda conseguido montar de modo completo esse serviço, pois que lhe faltam laboratorios e outros meios indispensaveis ao bem da saude publica, todavia já não tememos o confronto com outras cidades. A limpeza publica tem merecido desta Prefeitura os maiores cuidados, convicta como se acha ella de que da sua boa ou má orientação dependem em grande parte as condições geraes de salubridade desta Capital (Monteiro, 1900, p. 37).

Discursos como esse permitem pressupor que a construção da capital foi um processo de modernização que incorporava a tradição e o pretérito, em vez de uma tentativa de apagar o passado colonial. Se assim o for, Belo Horizonte se projetava como cidade-símbolo da República, e nela, a educação escolar maciça como lócus privilegiado para difundir o ideário da higiene, conforme o expôs Pinto Monteiro.

## Higienismo em Belo Horizonte

Com efeito, o tema da vadiagem entrou nas preocupações republicanas com a ordem na condição de tema central. Simão (2008, p. 93) dá pistas importantes dessa questão. Segundo ele, Marco Antonio Cabral dos Santos — citando o criminologista Maurice Parmelee (1916) em estudo sobre a polícia e a sua relação com a sociedade paulistana da virada do século XIX para o XX — enfatiza que a vadiagem poderia significar uma antessala da criminalidade. Noutros termos, dada sua predisposição ao crime, o vadio poderia ser considerado um semicriminoso, pois se encontrava distante do trabalho honesto e regular. Conforme Vilela (2016, p. 97), que também discute essa questão, naquele tempo de desigualdades, pobreza era sinônimo de má índole, falta de moral; e a desocupação profissional era sinônimo de vagabundice em relação aos desfavorecidos pela sorte. Políticos, governantes, classes dominantes e imprensa — veiculadora do discurso das camadas médias e dominantes — viam a pobreza como perniciosa e produtora de maus exemplos.

Na capital planejada para ser símbolo da República e modelo de cidade moderna, não havia lugar para todo tipo de gente. Daí a importância da prisão e do trabalho no campo como formas de conter a população que ameaçava a moral e os bons costumes citadinos: mendigos, pobres e desvalidos. Essa nomenclatura merece uma observação etimológica breve. Segundo o dicionário de Antônio Moraes Silva, de 1890, pobre era quem pedia esmola, mendigava; o pedinte que, envergonhado, pedia só a alguns, era ainda quem renunciava à riqueza para se tornar franciscano. Pobreza seria, então, a situação em que se tem só o necessário para a vida cotidiana. Com base na edição de 1900 do *Dicionário Lello universal*, o vocábulo pobre teria um campo semântico que acomoda sentidos como o de desvalido, desgraçado e delinquente. A criança desgraçada seria, então, aquela excluída da proteção de alguém, órfã, abandonada. Nesse sentido, o espaço urbano passa a ser disciplinado por uma nova

ética, que de certa forma anuncia uma segregação espacial e social através da ação de

Limpar a paisagem urbana civilizada, tal como era pretendido, de elementos que comprometessem a ordem, bem como a limpeza e a higiene, quesitos que estavam condicionados à presença de animais e corpos humanos imundos, vadios ou inválidos pelas ruas, praças e avenidas (Simão, 2012, p. 95).

Em carta publicada no *Diário de Notícias* de Belo Horizonte de 21 de março de 1907, um leitor se mostra indignado ante o atraso de Belo Horizonte em relação a outras capitais do país. Para ele, a prioridade do poder público deveria ser a higienização da cidade.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> “Dr. Prefeito [...] A civitas fidalga, cujo progresso ruma sempre vossos actos, não pode, por mais tempo, tolerar o espectáculo opprobriante que se repete descaradamente em suas ruas, inda as de maior transitio. Repugnam ao conceito alto e merecidamente lisongeiro que nós, os de fóra, formamos de Bello horizonte, essas scenas de atrazo inexcédível que se denunciam pelas esquinas e calçadas [...] de cheiro desagradável [...] As capitaes outras de nosso paiz que se acham em plano inferior, para guardar silencio sobre as de equal progresso, possuem, dr. Prefeito, em numero sufficiente para evitar os factos de que me occupo, esses logares reservados e higienicos conhecidos de todos por — mictorios. Entretanto nem um ao menos, eu conheço em toda essa esplendida Bello Horizonte que tanto orgulho inspira ao mineiro, o que de certo modo justifica o procedimento de quem satisfaz, em qualquer esquina, as necessidades muitíssimo justas de seu organismo. E, dahi, os passeios manchados e ar contaminado, pedindo um lenço ao nariz, como aquelles o desvio, pela descida da calçada. [...] Sabeis-lo: as capitaes devem ser, como as telas, em que seu povo imprimirá, em traços mais ou menos seguros, o grao de cultura e progresso a que haja attingido; logo, heis de convir, está na proporção deste a fealdade de quaesquer imperfeições, e a de que venho tratando por suas consequencias, afeia enormemente esta prendada Capital. [...] Em companhia de amigos, hei visto, pleno dia, a reprodução de tal acto, em pontos, como proximidades do Club Bello Horizonte e frente do templo protestante da avenida A. Penna. [...] isto

Ao veicular a voz da população com suas reclamações de problemas relativos à sujeira nas ruas, a imprensa dá pistas importantes para entender o processo de “limpeza” da cidade. De fato, o *Diário de Notícias* protestou contra a inércia da prefeitura na “limpeza” da infestação de mendigos que descaracterizavam os ares da modernidade. Assim como o leitor missivista, o jornal muitas vezes citava outras capitais como exemplo da eficácia na solução do problema de ordem pública em que se constituía a vadiagem:

BH não pode continuar a exhibir suas pompas, ao lado da miséria. Cabe ao estado o dever de assistir aos pobres, aos desvalidos, aos velhos, aos enfermos [...]. Siga a Prefeitura, auxiliada pelo Estado e pela população, o exemplo da municipalidade de São Paulo, [...] proibindo terminantemente a mendicidade das ruas (*Diário de Notícias*, 1907, p. 1).

Essa passagem sugere que a elite econômica via a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso e ordem, de bem-estar, e aponta ineficiência dos condutores da sociedade. A elite reclamou da higienização em um discurso defensor da construção de mictórios — espaços de privacidade — para evitar atentados ao pudor em áreas próximas, por exemplo, clubes e templos — espaços de sociabilidade. Tal discurso norteava as experiências pessoais e urbanas em Belo Horizonte. Daí que a nova capital se ancorou em um conjunto de posturas municipais segundo as quais os cidadãos deveriam respeitar os moldes da cidade moderna. Exemplo disso está no decreto de regulamentação dos mendigos, cujo art. 1.6 prescrevia a matrícula não só de mendigos na diretoria de higiene, mas também de animais como “cachorros, cabritos ou carneiros” (Vilela, 2016, p. 105).

---

constitue um atentado ao pudor, um desrespeito formal á dignidade da familia bello-horizontina. Inda mais. [...] equivale a um despreso absoluto do bem-estar publico [...]” (Belfort, 1907, p. 1).

Conforme o “regulamento dos mendigos” — assinala Simão (2008) —, a mendicância era tolerada e tinha hora, dia e local previstos pelo poder público municipal. O mendigo era identificado pelo guarda municipal e passava por uma avaliação, em que se resolvia seu destino. Se fosse vadio, era preso, processado e passaria a ser vigiado, ao menos em tese — como ressalva Simão (2008). Se fosse constatada sua inaptidão para o trabalho, recebia licença para exercer a mendicidade, ou seja, recebia uma placa da prefeitura com a identificação “mendigo”, a qual deveria ser ostentada no peito para haver reconhecimento imediato.<sup>19</sup> Segundo Simão (2008), “esse quadro reflete uma atitude de tolerância por uma sociedade que reconhece a invalidez para o trabalho como digna de amparo” (p. 94). O aumento de pedintes, doentes e pobres nas ruas de Belo Horizonte expunha os problemas da cidade; isto é, criava campo para a intervenção prática do assistencialismo, constantemente voltado ao socorro de pobres, isto é, desvalidos.

De fato, o amparo suscitou debate pelo ponto de vista da caridade e de suas consequências para o mercado de trabalho. Muitas associações beneficentes se constituíram nas décadas seguintes, mas voltaram-se, sobretudo, ao auxílio a imigrantes e a profissões ligadas, por exemplo, às artes e aos ofícios (Pinto, 2010), portanto, excluíram uma parcela expressiva da população que não se enquadrava em seus estatutos (Viscardi, 2004). Além disso, houve uma presença maior de congregações e associações religiosas leigas a fim de organizar o espaço público e o destino dos pobres (Pinto, 2010).

A essas associações e congregações se alinhou outra instituição que interferiu no cenário: a polícia. Na tentativa de higienizar a

---

<sup>19</sup> “Art. 12. No caso de perda da placa, deve o mendigo participar o facto à Prefeitura, que, enquanto não lhe puder fornecer outra indentic, mandará dar um cartão, contendo o numero do registro e a designação “mendigo. Art. 13. As multas impostas pela inobservancia deste regulamento pertencerão á Prefeitura. Art. 14. A infracção de qualquer das disposições contidas neste regulamento sujeitará o delinquente á multa de 10\$000 a 100\$000 e a 15 dias de prisão” (Minas Gerais, 1900).

cidade — retirar as “chagas” das ruas e transferir para asilos, orfanatos, ações de caridade e instituições vinculadas à Igreja Católica —, a polícia cuidou de vigiar o dia a dia da capital mediante uma ação que chegou à imprensa até de São Paulo. O jornal *Correio Paulistano* de 5 de novembro de 1913 publicou uma nota noticiosa com este texto: “O chefe de polícia deu severas ordens para o recolhimento ao Asylo Affonso Penna de todos os mendigos que sejam encontrados nas ruas da cidade” (p. 13). No dizer de Pinto (2010, p. 282),

Segundo a Chefia de Polícia do Estado de Minas Gerais, regulamentar as ações de caridade era importantíssimo para uma mudança nos hábitos sociais, principalmente em relação ao trabalho, ou melhor, à recusa ao trabalho e, conseqüentemente, ao combate à vadiagem. A idéia das autoridades ligadas ao Estado era oferecer algum benefício para que o necessitado pudesse sobreviver, tendo como recursos aquelas esmolas então doadas de forma indiscriminada. Aqueles que não aceitassem este socorro e preferissem viver nas ruas seriam considerados vadios e, assim, combatidos pela autoridade policial. Contudo, os modelos europeus identificados nos Relatórios da Chefia de Polícia (APM, 1895, p. 19) chamavam a atenção para a responsabilidade dos Estados em relação à organização destes sistemas de caridade, contando-se, para isso, com a criação de instituições, onde vadios adultos a elas recolhidos pudessem ser separados de crianças para que, dessa forma, estas crescessem habituadas ao mundo do trabalho.

Cabe inferir que a preocupação do poder público com a imagem da nova capital supunha segregar os mendigos, colocando-os em uma posição de opressão imposta pela regra legal. Assim, a legislação — o “Regulamento de mendigos”, por exemplo — abre-se a análises das formas coercitivas impostas aos cidadãos. Prova disso está na perda da placa de identificação do mendigo. Não importavam as razões para não ter providenciado nova documentação, se fosse pego circulando sem ela, poderia ser preso.

Essa preocupação com as “manchas” na imagem de modernização construída em torno da nova capital mineira — e que veiculavam anseios de nível estadual — aponta um cenário mais amplo: o de que a República foi idealizada como momento de regeneração social, de formação de uma nova mentalidade, de anulação dos indícios da decadência imperial, a exemplo do passado escravista. Dentre as ações para esse fim, a escola, em particular a primária, passou a ser vista como lugar privilegiado para formação moral e cívica, para formar cidadãos. Ela permeou discursos — difundidos entre o fim do século XIX e início do século XX — que viam a educação como fator primordial para o progresso social. Além disso, o ensino industrial corrigiria “essa tríplice propensão negativa por meio do cultivo dos ‘hábitos’ de trabalho profícuo” — como afirma Cunha (2005, p. 18).

Com efeito, o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou o ensino profissional primário gratuito nas capitais. Em Belo Horizonte, “esse projeto de escolarização das classes trabalhadoras e a instalação de uma escola profissional por parte do governo federal ampliou um processo que pretendia ser a marca da cidade, estando presente desde a sua construção”, como revelam Chamon e Goodwin Júnior (2012, p. 329-330). A criação do ensino profissional para trabalhadores no período 1909-1927 aceita dois marcadores. Um deles seria o surgimento da primeira Escola de Aprendizes Artífices em Belo Horizonte, sob iniciativa da União (Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909). De início, criam-se — nas unidades federativas e sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio — 19 escolas de aprendizes artífices para o ensino profissional, primário e gratuito. Outro marcador seria o Decreto-lei 5.241, de 22 de agosto de 1927, que tornou obrigatório o ensino profissional. Associam-se educação e ensino profissional como instrumentos do Estado à medida que cidades-chave vão assumindo uma feição mais urbanizada.

Congressos nacionais dão uma medida das teses postas em pauta quanto à educação. Realizado em Belo Horizonte, entre 28 de

setembro e 4 de outubro de 1912, o II<sup>20</sup> Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária apresentou teses de Cypriano de Carvalho sobre o ensino primário para serem debatidas: liberdade e gratuidade contribuiriam para elevar o ensino primário — não por acaso, eram condições prescritas por lei; melhorar bibliotecas e museus e colocá-los ao alcance do cidadão seria de proveito para a instrução popular. Para o ensino profissional, havia teses relativas à conveniência da instrução de trabalhos manuais no secundário e de estender o ensino profissional agrícola, industrial e comercial e o Normal pelo aproveitamento do ensino geral ministrado nos estabelecimentos secundários, acrescidos de disciplinas propriamente técnicas como facultativas.

Rocha (2012, p. 231) se refere à compreensão do ensino profissional expressada no congresso; em suas palavras, os congressistas, “quanto ao ensino profissional em geral, não o compreenderam como estritamente vinculado às massas populares, mas como ensino que deve se especializar, mantendo inclusive elos com o ensino secundário”. No dizer de Cunha (2005, p. 15),

Mesmo com a intensificação dos conflitos sociais nos primeiros anos do século XX, os industrialistas diziam que o Estado deveria cogitar do ensino obrigatório antes mesmo de instituir leis sociais. Ao lado do esperado efeito moralizador das classes pobres, *o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtualidades corretivas*. Era o que defendia João Pinheiro, importante líder industrialista, em 1906, quando presidente do Estado de Minas Gerais, ao propor a criação desse ramo do ensino para combater o bacharelismo que estaria grassando entre as camadas médias. Nessa linha, numerosos projetos foram apresentados ao Congresso Nacional, culminando com o de Fidelis Reis, que, aprovado em 1927, pretendia tornar obrigatório o ensino profissional nas escolas primárias mantidas ou subvencionadas pela União, no Colégio Pedro II e nos que lhe fossem equiparados (grifos nossos).

---

<sup>20</sup> O primeiro congresso aconteceu em São Paulo, em 1911; o terceiro, na Bahia, em 1913; o quarto, na cidade do Rio de Janeiro, em 1922.

A realização do congresso reverberou no ano seguinte, ao menos no discurso do governo de Minas Gerais, então a cargo de Júlio Bueno Brandão, cuja mensagem de 15 de julho de 1913 o mencionou nestes termos:

Reuniu-se nesta Capital, no dia 28 de setembro do anno passado o 2º Congresso Brasileiro de Instrução e Ensino, tendo a cidade, nessa ocasião, a honra de hospedar diversos professores, directores de estabelecimentos de ensino e representantes officiaes do Governo Federal e de Estados. Foi uma Assembléa notavel que aqui trabalhou durante mais de 8 dias, em bem da causa empolgante que deu motivo á sua reunião. Serão publicados os annaes do Congresso e nelles se encontrarão mais amplos esclarecimentos e informações sobre o que se passou naquelles memoraveis dias das suas proveitosas sessões.

O tom da mensagem se alinha ao discurso do presidente da comissão organizadora do congresso, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, presidente da comissão organizadora, e ao do governador de Minas Gerais (1914-1918).<sup>21</sup> Seu discurso enfatiza o analfabetismo e

---

<sup>21</sup> Eis o tom do discurso de Costa Ribeiro (1912) ao se referir ao congresso: sua “primeira utilidade pratica, para mim a maior, será certamente o grande vigor moral, a concentração dos elementos e esforços officiaes e particulares na construcção do grande edificio da nossa civilização e elevação intellectual perante os povos cultos; será o estimulo poderoso que despertará energias isoladas, accorderá actividades dispersas e enervadas pelo pessimismo dos que não acreditam nas correntes impetuosas do nosso progresso, e nas grandes forças creadoras do desenvolvimento intellectual, moral e material deste immenso e rico paiz. [...] equivale no despertar de um profundo somno e, quando não tenha outros effeitos praticos, terá certamente esta virtude preciosíssima: — desenvolverá a corrente que deve ser impetuosa, estimulará e propagará ideas, formará e engrossará mais as fileiras dos luctadores de uma grande obra civilizadora. A democracia, senhores, tem exigencias salutareis; em materia do ensino ella não se contenta só com a guerra ao analfabetismo boçal, quer mais alguma cousa além disso, ella exige a lucta contra o semi-analfabetismo pelo desenvolvimento do ensino fundamental, secundario e profissional. E ainda vão além as suas pretensões e exigencias:

o desenvolvimento do ensino fundamental, secundário e profissional como forma de aplacá-lo. Privilégio de alguns antes, a instrução se projeta, então, como esperança que o novo tempo traz, um tempo em que a democracia tinha de se efetivar e despertar o esclarecimento das consciências. Nessa linha de argumentação, a mensagem de Bueno Brandão reconhece a importância de sua concretização na capital mineira; em parte, porque deixa transparecer uma defesa da educação nacional como condição primordial a um país republicano, ou seja, defesa de uma luta contra a ignorância popular para tentar manter o povo sutilmente educado numa via democrática que pudesse abarcar os grupos excluídos das benesses da educação até então — uma maioria expressiva da população sem condições materiais de arcar com o custo da educação particular, inclusive as mulheres.

De fato, os congressistas citaram o ensino profissional feminino no segundo congresso. Eis o tom da menção:

Instrução Profissional — THESE: Para a perfeita educação feminina, no Brasil, nos diferentes aspetos moral, intellectual, physico, profissional e social: quaes os meios de que se deve lançar mão actualmente? Nesse sentido, não convém preconizar a fundação das Escolas Maternaes, das Escolas de Profissões Domesticas, dos Institutos Profissionaes Femininos? Encerrados os trabalhos, o sr. Presidente suspendeu a sessão e designou o dia 27 de janeiro para a 2ª reunião da comissão organisadora do 2º Congresso. Para constar, lavrei eu Luiz Pessanha, secretario geral, a presente acta que, depois de approvada, será assignada por todos os membros da

---

quer o pleno florescimento do ensino superior e scientifico nesta Patria que todos nós extremecemos. [...] Só assim a Republica Brasileira [...] poderá concluir a sua missão civilizadora e educadora pela construcção parcelada deste vasto edificio da instrução publica, de que é pedra angular a escola primaria. [...] Até há pouco dominava o mar morto do indifferentismo e da inercia e uma assembléa desta ordem não se reuniria amparada pelo sol da liberdade, com tão bons prognosticos de proveito pratico. [...] Por isso vemos, essa satisfação, esse despertar solemne de consciencias esclarecidas, em torno deste pavilhão” (Ribeiro, 1912, p. 162–163; grifo nosso).

comissão organizadora. Aprovada. Delfim Moreira, Cypriano de Carvalho, Nelson de Senna, Estevam de Magalhães Pinto, Rodolpho Jacob (Congresso Brasileiro De Instrução Primária, 1912, p. 8)

A instrução profissional feminina preocupar-se-ia, então, com os aspectos moral, profissional, físico e social, bem como com os meios para alcançar essa “perfeita educação” da mulher, como sugere a citação. Para discutir o assunto, a quinta comissão do congresso reuniu membros como o professor Benjamin Flores; não por acaso, fundador da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, marco das possibilidades de escolarização, até então negadas à mulher, e ativa de 1913 a 1960.



## A Escola Profissional Feminina de Benjamin Flores

Numa cidade republicana moderna como Belo Horizonte, a mulher tinha um lugar social para se desenvolver que ia além dos grupos escolares, ou seja, que chegava a outras instâncias do processo de modernização patente na nova capital. Esse raciocínio se projeta nas palavras de Gomes e Chamon (2010, p. 5):

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte busca construir a representação de um ensino articulado aos valores modernos em uma cidade moderna — Belo Horizonte. Seria, a princípio, um método de ensino moderno, adequado à sociedade capitalista-industrial, e localizado na cidade-símbolo da modernidade republicana. [...] Não seria exagero dizer que a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte é, de certa forma, produto de novas sensibilidades surgidas então. Ela busca refletir o moderno, em uma cidade moderna. É uma forma de se integrar ao discurso, de se construir a partir dele, mesmo que suas práticas ainda estejam arraigadas pelos velhos hábitos. De certa forma é inegável que ela representa uma vontade de mudança em relação ao lugar da mulher na sociedade. Mas por outro lado ela também mostra como este era um passo difícil de ser dado.

A história da escola profissional apresentada aqui não conseguiu recompor sua existência no período 1913-1919. Os vestígios são escassos. Parecem ter sido apagados, destruídos e até desprezados. De tal modo, a presença e permanência das mulheres na escola profissional, bem como seu funcionamento naqueles anos,

tornaram-se invisíveis dada a falta de fontes. Estas aparecem a partir de 1919, justamente quando o governo de Minas reconhece a legitimidade da escola e de seu diploma. O estado não só chancela, com também passa a destinar subsídios financeiros à escola (Gomes; Chamon, 2010). De 1919 até o encerramento de suas atividades, nos anos 60, as fontes aparecem por vários anos sequenciais. Registros impressos são abundantes, sobretudo no jornal *Minas Geraes*.

## Fundação da escola

Nos anos 50, houve quem afirmasse que “em 1913 o professor Benjamin Flores<sup>22</sup> fundou a Escola Profissional Feminina,

---

<sup>22</sup> “O professor Benjamin Flores nasceu em Estrela do Sul a 20 de dezembro de 1872, sendo filho de Joaquim Augusto Flores e Angela Augusta de Oliveira. Fez seus preparatórios em Ouro Preto, tendo estudado também em Mariana e no Colegio Caraça. Transferindo-se para esta Capital em 1896, ingressou como amanuense na Secretaria do Interior, cargo que exerceu por alguns anos juntamente com as atividades do magisterio. Nesse mesmo ano, conquistou em brilhante concurso a cadeira de latim do antigo Ginasio Mineiro, a qual exerceu durante 33 anos, nela se aposentando em 1931. Representou o povo da Capital no Conselho Deliberativo, tendo exercido o seu mandato com a eficiencia e equilibrio que assinalavam todas as suas atividades. Ainda hoje acham-se em vigor leis que foram por ele apresentadas, destacando-se entre estas a que proíbe dar-se nome de pessoas vivas a ruas da capital. Foi professor nos Colegios São Francisco, de São João Del Rei, Colegio Andrés, Juiz de Fora, Colegio Padre Flavio, de Congonhas. Participou com outras personalidades da fundação da Escola de Engenharia e da Sociedade Mineira de Agricultura, tem sido também mesmo do Conselho de Instrução do Estado. Casou-se em dezembro de 1896 com d. Terezinha Flores já falecida deixando os seguintes filhos: dr. José do Carmo Flores, engenheiro; Dagmar Flores de Carvalho, esposa do sr. Norival de Carvalho, fiscal de rendas da prefeitura; Benjamin Flores Arcieri, esposa do sr. Eurico Arcieri, chefe de Divisão do Departamento Estadual de Estatística; Antonio Lorêto Flores, fiscal de Rendas do Estado; Moacir da Paz Flores, chefe de Secção do Departamento Estadual de

conseguindo, em 1920, que uma lei autorizasse o registro dos diplomas por ela conferidos” (Barreto, 1950, p. 217). Na imprensa de São Paulo, há referências à escola em notícia de março de 1913 (*Correio Paulistano*, p. 3):

Regressou hontem dessa capital [Belo Horizonte] a exma. sra. d. Alexandrina de Santa Cecilia, professora de trabalhos da Escola Normal de Bello Horizonte, e senhorita Alice Horta, alumna do 3º anno da referida escola. A professora Alexandrina visitou demoradamente a Escola Profissional Feminina [de São Paulo], trazendo optima impressão pelas gentilezas, não só do diretor da Escola Profissional, professor Miguel Carneiro Junior, como tambem dos professores das differentes disciplinas, sendo a referida professora obsequiada com lembranças custosas e significativas da alludida escola. [...] A sra. d. Alexandrina affirmou-nos que em breve installará e festejará na capital mineira uma escola profissional identica, tanto quanto possível, á da capital paulista.

---

Estatística; Maria de Lourdes Flores Horta, esposa do sr. dr. José Cesario Horta, auditor fiscal do Tribunal Regional Eleitora; Eliza Flores Pereira, esposa do sr. José Pereira da Fonseca, do comercio da capital; Graci Flores Moura, esposa do sr. José dos Santos Moura, do comercio da capital; Neide Flores Mancim, esposa do sr. Geraldo Mancini, funcionário do Banco Hipotecario desta capital, e Eunice Flores funcionaria do Tribunal Regional Eleitoral. Deixa ainda varios netos e bisnetos, todos residentes nesta capital. O sepultamento foi realizado ontem mesmo, tendo o cortejo, muito concorrido, saído da residência, de família enlutada, para o cemiterio do Bonfim” (Diário da Tarde, 12 de maio de 1950, s. p.).

Benjamin Flores, em seu gabinete de trabalho na Escola Profissional Feminina



Fonte: acervo de Tereza Cristina Flores Moura — fotógrafo: não identificado

O *Anuário* de Belo Horizonte (1953, p. 151) confirma Barreto, mas acrescenta esta referência: “Em 1913 o professor Benjamin Flores fundou a Escola Profissional Feminina, conseguindo em 1920 que uma lei autorizasse o registro dos diplomas pela escola conferidos”. Por sua vez, nos relatórios do Ministério da Agricultura apresentados ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon du Pin e Almeida (1925, p. 640), consta que a “Escola Profissional Feminina de Bello Horizonte – Fundada em 1917” tem seus

diplomas reconhecidos pelo Governo do Estado de Minas Geraes e não só ministra a instrução civica, moral e domestica, mas tambem a profissional, mantendo com tal intuito: 1º – curso normal profissional de tres anos de duração; 2º – curso comercial; 3º – curso de dactylographia; 4º – curso de tachygraphia; 5º – curso de desenho de architectura; 6º – curso de pintura e artes decorativas; 7º – curso de chapeos. Desde a fundação, matricularam-se na Escola 823 alumnas, tendo concluído o curso normal profissional 37, o curso comercial 76 e o curso de corte e costura 81. Dispõe a Escola de um corpo docente composto de 15 professoras. A renda pouco excede a 20 contos, sendo a despesa um tanto mais avultada. As condições da Escola são, pois, bastante modestas, mas, mesmo assim, presta bons serviços á sociedade.

O raciocínio de Gomes e Chamon (2010) é que Benjamin Flores, provavelmente, considerou como ano de fundação da escola aquele legitimado pelo reconhecimento de sua diplomação pelo estado de Minas; quanto aos anos anteriores (1913-1919), foram desconsiderados como parte da história da escola porque esta não era “oficializada”, ou seja, a formação que oferecia não tinha o status necessário ao reconhecimento do governo com o registro de seus diplomas. “Assim 1919 figuraria como o marco zero da escola e os anos anteriores, talvez anos incertos, movidos pela estruturação da escola, seriam relegados ao esquecimento” (p. 11). Ante a falta de registros materiais da existência da escola à época, a hipótese desses autores é plausível o bastante para constar deste trabalho como explicação mais acertada para o ano de fundação da escola.

O jornal *Minas Geraes* de 23 de janeiro de 1920, na “Seção alheia”, escreve sobre a escola com as seguintes indicações:

fundada em agosto de 1919, conforme consta no jornal *Minas Gerais* do referido mês e ano: “A Escola Profissional Feminina, com sede em Belo Horizonte, é uma instituição de ensino tecnico e profissional, com duração indefinida, que tem por fim preparar suas alumnas, ministrando-lhes solidos conhecimentos de uma arte ou

profissão, de modo a torná-las na luta pela vida, úteis a si e à pátria  
(*Minas Geraes*, 23 jan. 1920, p. 4).

Nos anos 1919-1933, conforme o jornal *Minas Geraes* e a revista *Fon Fon* (1925), a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte funcionou em prédio da rua Sergipe.

Prédio onde funcionou a escola profissional Feminina de Belo Horizonte entre 1919 e 1933, na rua Sergipe, esquina com rua Tymbiras. O prédio era alugado, o que pesava ainda mais ante os recursos modestos, pois a escola era destinada a moças com rendimentos financeiros parcos. No grupo de alunas exibido na fotografia, apenas duas parecem estar vestidas com uniformes da escola, que aparecem no lado direito da foto.



Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte.

Fonte: *Fon Fon* (1925, p. 46)

Em 1950, os jornais *Diário de Minas*, *Diário da Tarde*, *Estado de Minas*, *Diário da Assembleia* e *Minas Gerais* noticiaram a morte de Benjamin Flores. O *Diário de Minas* de 12 de maio de 1950 imprimiu esta manchete: “Desaparece querida figura do magistério

mineiro — O pesar causado pelo falecimento do prof. Benjamin Flores, ocorrido ontem na Capital — Dados biográficos”. O *Diário da Tarde* da mesma data trouxe esta: “Sentido pesar pelo falecimento do prof. Benjamin Flores — Uma vida dedicada à formação de novas gerações — Dados biográficos do mestre ontem sepultado”. Por sua vez, o *Estado de Minas* publicou a seguinte reportagem: “Dedicou ao ensino quase toda a sua vida — Faleceu o professor Benjamin Flores — Traços biográficos desse ilustre e dedicado educador”. Como enfocam a vida do fundador da escola, os textos deixam entrever dados de sua biografia:

Sentido pesar pelo falecimento do prof. Benjamin Flores — Uma vida dedicada á formação de novas gerações — Dados biográficos do mestre ontem sepultado — A notícia do falecimento do prof. Benjamin Flores, ontem ocorrido na capital, repercutiu intensamente nos diversos círculos sociais da cidade e no interior. Filho de tradicional família mineira, tornou-se depois, chefe de outra numerosa e digna, cujos membros estão radicados em Minas, em diversos setores. A constante na vida do mestre em Minas acaba de perder foi a vocação para o magisterio. Dai a sua dedicação às novas gerações o seu amor a cultura e a sua inteireza de caráter. Desde cedo, dedicou-se ele á missão de ensinar e educar, tendo deixado mesmo o curso de medicina que estava fazendo para se entregar exclusivamente ao magisterio. Com a sua inteligência e esforço fundou numerosos institutos de ensino e dirigiu outros, a saber: Externato Ouro Pretano, em Ouro Preto; Ateneu Mineiro, nesta capital, Escola de Comercio de Belo Horizonte, Escola Mineira de Agronomia e Veterinaria desta capital; Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, cuja direção ainda exercia. Desaparece querida figura do magisterio mineiro — O pesar causado pelo falecimento do prof. Benjamin Flores, ocorrido ontem na Capital — Dados biográficos — Repercutiu sentidamente em nossos círculos sociais o falecimento do prof. Benjamin Flores ocorrido ontem na Capital. Figura largamente conhecida em nossos meios educacionais e em nossa sociedade, era o extinto muito estimado pelas suas qualidades humanas, as quais se aliavam grandes predicados de inteligencia e cultura. Sua vida está intimamente ligada ao desenvolvimento do

ensino em Minas, como o atestam as suas notas biograficas, pelas quais se tem uma ideia de seus longos e fecundos trabalhos (*Diário de Minas*, 12 de maio de 1950, s. p.).

Como se pode inferir, Benjamin Flores foi um professor emérito que não só criou a escola profissional, mas também a dirigiu até sua morte. Nas circunstâncias de falecimento, a imprensa evidenciou um movimento da capital mineira em torno da dinâmica educacional do seu trabalho, que contém dados sobre a escola profissional:

Belo Horizonte está ficando sem suas figuras tradicionais. É inevitável essa baixa. Agora, morre o professor Benjamin Flores. Tinha sua vida ligada à capital e ao povo. Professor, privou com gerações de moços. Legislador municipal, viveu em contacto direto com a população que o elegeu seguidamente para o Conselho Deliberativo, para que ele trabalhasse pelos seus interesses quando o representante do povo tinha de sacrificar o tempo destinado às suas obrigações ordinárias, para servir à capital, sem qualquer remuneração. Benjamin Flores sempre foi um homem ocupadíssimo. Trabalhava sem cessar. Apesar disso, candidatava-se ao Conselho, dispondo-se a servir à cidade, que lhe deve muito. Foi um incentivador de grandes empreendimentos, sobretudo, na esfera cultural e educacional. Sua Escola Profissional Feminina foi a primeira iniciativa no gênero na capital. Era uma novidade quando foi lançada. Benjamin Flores via, através do futuro, a necessidade que a capital tem de um estabelecimento daquela natureza, como instrumento de cooperação social. Deu todas as suas energias à Escola que passou momentos difíceis, mas triunfou, impondo-se ao meio não somente como estabelecimento de ensino, mas como uma das chaves de solução dos problemas sociais, com a valorização da capacidade do trabalho das jovens mineiras. Ilustrou a mocidade, serviu a seu povo e trabalhou pela sua terra. Fez isso, sem queixar cansaço, durante uma existência de quase oitenta anos. E para morrer pobre. Nunca viamos parado. Na rua, sempre apressado, cheio de emburlos. Não podia parar, para não perder o horário de suas obrigações. Não tinha chefes, mas de próprio se impusera a disciplina

de cumprir rigorosamente seus deveres, respeitando os horários. Era uma figura original de lutador, de um genero que não existe mais (Clemente, 1950, s. p.).

Autor do texto de jornal, José Clemente ressalta que a escola foi ação pioneira em Belo Horizonte. Com efeito, na recém-construída capital, é provável que a abertura da escola tenha impactado na sociedade ao oferecer possibilidades de formação profissional à população feminina: datilografia, corte e costura, ornamentação de chapéus, fabricação de flores e outros cursos. Essa projeção pode ser medida pelo que se lê no jornal *Diário da Assembleia*, de 13 de maio de 1950, em que o deputado Julio de Carvalho solicitou voto de pesar à família de Flores:

O sr. Julio de Carvalho solicita um voto de pesar da Assembléia pelo falecimento do professor Benjamin Flores, fundador de varios estabelecimentos de ensino em Ouro Preto e em Belo Horizonte. Ao falecer, era diretor da Escola Profissional Feminina, que funciona nesta capital com grande frequencia. Foi também um dos grandes fundadores da Escola de Engenharia da UMG e da Sociedade Mineira de Agricultura. Em apoio ao requerimento, falam os deputados Emilio Vasconcelos, pelo PSD, Lima Guimarães, pelo PTB, Juarez de Sousa Carmo, pelo PR, e Faria Tavares, pela UDN".  
Fonte: Assembleia De Minas. Mensagem apresentada em 12 de maio de 1950, por Julio de Carvalho, por ocasião do falecimento do senhor Benjamin Flores. Arquivo particular de Tereza Cristina Flores Moura.

Como se lê, o deputado pede o reconhecimento do trabalho prestado pelo professor Benjamin Flores à sociedade belo-horizontina. Eis a mensagem do voto de pesar:

Voto de pesar — O SR. JULIO DE CARVALHO — Sr. Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Dou a palavra ao sr. Julio de Carvalho. O SR. JULIO DE CARVALHO — Sr. Presidente. Faleceu ontem nesta Capital, com a idade de 77 anos, o

emérito educador Benjamin Flores. O professor Benjamin Flores era mineiro, nascido em Estrela do Sul. Fez o curso de preparatórios em Ouro Preto, depois de passar pelos colégios de Mariana e Caraça. Transferindo-se para esta Capital, ingressou como funcionário da Secretaria do Interior, que logo abandonou, porque a sua vocação era o ensino. Foi professor em vários colégios, como o “São Francisco”, em São João del Rei; “Andrés”, de Juiz de Fora, e “Padre Flávio”, de Congonhas. Fundou e dirigiu diversos estabelecimentos de ensino, em Ouro Preto e em Belo Horizonte. Ao falecer, era diretor da Escola Profissional Feminina, que funciona nesta Capital, com grande frequência. Foi Benjamin Flores um dos fundadores da Escola de Engenharia de Belo Horizonte e da Sociedade Mineira de Agricultura. Com estas palavras, sr. Presidente, comunico á Casa o desaparecimento desse ilustre mineiro, pedindo, em nome da Ala Liberal do P. S. D., que se lance na Ata dos nossos trabalhos de hoje um voto de profundo pesar por seu falecimento, dando-se ciência á família enlutada. O SR. PRESIDENTE — Vou submeter a votos o requerimento verbal do sr. Julio de Carvalho pedindo um voto de pesar pelo falecimento do professor Benjamin Flores. O SR. LIMA GUIMARÃES — Senhor Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Lima Guimarães. O SR. LIMA GUIMARÃES — Senhor Presidente e senhores Deputados. Com verdadeira mágua e profundo sentimento de pesar, recebi a notícia do passamento do prof. Benjamin Flores. Foi meu mestre, nos tempos do Ginásio. Conheço a sua dedicação ao ensino, pois teve toda a sua vida devotada ao aprimoramento da mocidade, e, ainda depois de velho, depois de uma justa aposentadoria, pelos seus relevantes serviços prestados á educação no Estado, o seu espirito sempre novo se dedicava ainda ao ensino da mocidade. Assim é que fundou a Escola profissional Feminina. Tive oportunidade de ler o ultimo relatório desse estabelecimento, que vem prestando ao Estado e principalmente á mocidade pobre os mais relevantes serviços, encaminhando os moços para uma vida mais próspera e mais feliz. Assim, com o falecimento do prof. Benjamin Flores o magistério publico perdeu um de seus elementos de relevo e Minas um de seus grandes professores. Pelo P. T. B.; associo-me ás homenagens que esta Casa presta á memória do prof. Benjamin Flores. O SR. JUAREZ DE SOUSA CARMO — Senhor Presidente, peço a

palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Juarez de Souza Carmo. O SR. JUAREZ DE SOUSA CARMO — Senhor Presidente. As homenagens prestadas pela Assembléia á memória do prof. Benjamin Flores são, sem duvida, as mais justas e merecidas. Dedicou o prof. Benjamin Flores toda a atividade de sua vida ao ensino, prestando assim imenso serviço ao nosso Estado. Iniciando o magistério em colégios do interior, coroou sua vida lecionando no Colégio Mineiro desta Capital. Vida inteira dedicada á mais nobilitante das causas, tornou-se um benemérito e, pois, é com o mais profundo pesar que a bancada do Partido Republicano, em cujo nome falo, recebeu a infausta noticia do seu passamento, solidarizando-se com as homenagens que neste instante são prestadas á sua inolvidável memória. O SR. FARIA TAVARES — Sr. Presidente, peço a palavra. O SR. PRESIDENTE — Tem a palavra o sr. Faria Tavares. O SR. FARIA TAVARES — Sr. Presidente. Pela bancada da U. D. N. desejamos associarmo-nos ás justas homenagens que a Assembléia presta á memória do professor Benjamin Flores. E nesta hora em que necessitamos de bons professores, ainda maior relevo assume a iniciativa da Casa neste justo movimento de culto á memória daquele que dedicou toda a sua vida á causa do magistério em nosso Estado. Por este motivo, sr. Presidente, associamo-nos, inspirados na alta compreensão que sua vida teve para o nosso Estado, a esta homenagem que a Assembléia houve por bem de tributar á memória daquele ilustre mineiro. O SR. PRESIDENTE — Vou submeter á votação o requerimento do sr. Deputado Julio de Carvalho. Os srs. Deputados que o aprovam queiram permanecer sentados. (Pausa). Foi aprovado unanimemente. A Mesa associa-se ás justas homenagens prestadas pela Casa á memória do professor Benjamin Flores (*Diário da Assembléia*, 13 de maio de 1950).

Discursos como esses — assim como aqueles que permearam as páginas de jornais de Belo Horizonte — refletem o trabalho de Benjamin Flores e sua prática pedagógica em função de uma classe desfavorecida, alicerçando o exercício da docência com o desenvolvimento de um trabalho ao longo de sua trajetória de vida. Pode-se supor que as alunas que frequentaram sua escola incluíam

uma parcela oriunda da classe média, mas também um número relevante de moças de classes carentes financeiramente. Proferidas no momento da morte, tais mensagens fazem um reconhecimento póstumo — aquele que a morte tende a provocar —, mas não aplacam certo descontentamento de Benjamin Flores com a falta de reconhecimento enquanto estava vivo. Esse reconhecimento tardio parece ser o contrário do que ele desejou. A falta de reconhecimento do trabalho e da percepção desse intelectual em relação ao seu tempo histórico e suas relações sociais — do trabalho efetivo que fez — em seu tempo de vida não passou incólume a ele. A lista onde fez seus últimos pedidos revela certo dissabor quanto à posição do poder público — a de omissão — relativa aos serviços que prestou ao longo de sua existência.

Como se lê, em seu pedido à família, Benjamin Flores foi incisivo em sua recusa a qualquer forma de reconhecimento oficial (do governo estadual e municipal). Nem a imprensa foi poupada de sua recusa — ainda que tenha noticiado a escola ao longo dos anos, a exemplo de alguns elementos de seu funcionamento, assim como da concessão de subsídios do governo e de reconhecimento de seus diplomas. Pode-se supor que tenha desejado mais do que obteve tendo em vista seus esforços envidados em um projeto educacional que não era uma aposta no futuro necessariamente. O “futuro” havia chegado com a modernização do país, daí que a escola de Benjamin Flores tinha uma meta a cumprir em seu presente. Era uma aposta no presente. Talvez por isso não fossem justificáveis, para ele, as homenagens posteriores à sua morte.

Pedidos derradeiros de Benjamin Flores, já na iminência da morte. Lê-se: “Última vontade — 1º Enterro de 3ª classe. 2º Nada de convite, nem pela imprensa, nem pelo radio, nem nas vitrinas, nem pessoal. 3º Nada de luto que nada significa. 4º Nada de missa de 7º e de 30º dias ou se disserem nada de convite pela imprensa. 5º Não forneçam dados sobre minha pessoa para publicarem na imprensa. 6º Si o governo quiser, como homenagem, dar meu nome a alguma escola, grupo ou rua, dirijam um officio em nome do morto recusando a homenagem visto em vida, apesar dos serviços prestados, não ter merecido a mínima consideração dos poderes públicos”.

A SUA ÚLTIMA VONTADE ...

Última vontade de:

- 1º Enterro de 3ª classe.
- 2º Nada de convite, nem pela imprensa, nem pelo radio, nem nas vitrinas, nem pessoal.
- 3º Nada de luto que nada significa.
- 4º Nada de missa de 7º e de 30º dias ou se disserem nada de convite pela imprensa.
- 5º Não forneçam dados sobre minha

... minha pessoa para publicarem na imprensa

- 6 Si o governo quiser, como homenagem, dar meu nome a alguma escola, grupo ou rua, dirijam um officio em nome do morto recusando a homenagem visto em vida, apesar dos serviços prestados, não ter merecido a mínima consideração dos poderes públicos.

Fonte: acervo de Tereza Cristina Flores Moura

## Memórias e histórias da escola: entrecruzamentos

A compreensão histórica da Escola Profissional Feminina e de seu fundador, Benjamin Flores, vale-se, sobremaneira, de fontes e informações fornecidas por Teresa Flores Moura, neta dele. Seu arquivo e a entrevista que concedeu permitiram ampliar a visão sobre

a escolarização nessa escola, em especial a participação da família, as dificuldades para manter a instituição e o perfil das formandas. As questões que orientaram a entrevista buscaram compreender, via rememoração, a experiência individual da neta como útil para compor o perfil biográfico de Benjamin Flores e a vivência social e cultural da escola, a exemplo de momentos como a formatura. A memória e as histórias relatadas por Teresa Flores trazem uma dimensão individual e coletiva da história da educação dos anos 40 e 50 que se entrecruza com as memórias e histórias da ex-aluna Maria Celme — personagem central nesta tentativa de historiar a Escola Profissional Feminina.

Na conversa com Teresa, a escola foi assunto recorrente; também o foi a história de seu avô. Ela disse que, filho de Joaquim Augusto Flores e Ângela de Oliveira, Benjamim Flores nasceu em Estrela do Sul/MG, em 20 de dezembro de 1872. Segundo Teresa, Joaquim Augusto era professor, Ângela “era indígena e nunca submeteu à civilização, porque ela não aceitou. Foi resistente até a sua morte” (Flores, 2016, entrevista). Tiveram um filho: Benjamin, que era ainda muito pequeno quando a mãe morreu. Com a morte de Ângela — disse Teresa —, seu bisavô se viu sem condições de criar e educar Benjamin. Então o matriculou no colégio Caraça (internato). Ele entrou nessa escola com cerca de 9 ou 10 anos de idade e ficou até os 19, quando se casou com Thereza de Jesus Carvalho e constituiu família.

Benjamin Flores e a esposa, Thereza de Jesus Carvalho



Fonte: acervo de Teresa Cristina Flores Moura

Teresa localizou em seus arquivos pessoais uma carta do pai de Benjamin Flores de 1891, onde ele orienta o filho quanto ao seu futuro profissional como professor.

São João d'El Rei 2 de Abril de 1891. Os Sagrados Corações de Jesus Maria e Jose, vos abençoe, vos amparem, e vos guie, na carreira tortuosa desta vida. Da Magagem escrevi para o Oliveira e Marçal pedindo-lhe que me escrevesse para a Pimenta dando-me noticias tuas; disse-me ella que você estava para as partes de Pitangui, no meu regresso, chegares à Formiga me dirigi a Santo Antonio de Monte procurando direção de Pitangui, mas ao chegar em Santo Antonio, soube de uns Carreiros que a estrada já estava na Abbadia; em consequência tomei a resolução de ir athe lá; hospedando-me em Casa de Vigoru que já eramos conhecidos, este sabendo meu

designio, não só aconselhou-me como pediu-me que não fosse pois que tende de passar o picasse, era muito perigoso e muito facil em apanhar Mabita, e temendo em soffrer esse mal, que talvez não resistia; desisti da ida para Santa Abbadia, e me dirigi para o Espirito Santo solicitar noticias tuas: com efeito as tias Irene C. Francisco Resende Gontijo; dahi, que te escrevi e deixei com o mesmo abraço, para te remeter com avivida, e também escrevi para mãe do Padre Castro, pedindo a ella que te prestasse o socorro que precisasse, mormente em caso de enfermidade; M. Mayado me disse que por aqueles dias passava para lá o Mancine que por elle remetia as ditas cartas. Eu aqui segundo encontrei o Padre Castro, o qual mostrou me muito contentamento; e perguntou por vossê; disse-me que o Diretor do Collegio São Francisco, que tem reservada huma cadeira para ti, e também a Regencia do mesmo Collégio. Pedio-me com instancia que te escrevesse neste sentido, o que logo fis, e não tendo resposta, ignorando onde você estaria, passei hum telegrama para o Espirito Santo pedindo ao Mayado noticias tuas, a carta que daqui te escrevi, foi pedindo ao Mayado o favor de enviarte; nem resposta de carta nem de telegrama. Feliz-mente ontem primeiro de Abril recebi tua carta com data de 22 do mês passado, com ella fiquei aliviado de grande peso, de unidades, não sabendo qual seria tua sorte em que estado estarias talvez soffrendo nessecidades, fome nudés, estimado ou despresado. Estas considerações e outras sinistras, me trasião a estranha, as horas da noite erão longas o sonho me fugia, os meus pensamentos sempre guiados pelo genio do mal hera um algôs continuo que me torturava!!! Mas enfim o dia primeiro de abril foi hum definitivo aos meus dofrimentos, graças ao tres corações. Já tive fome, já tenho apetite para comer. Com aparece brevidade responde esta, pense bem, o Padre Castro está ancioso para saber a tua deliberação, porque há pretendentes aos lugares que estão reservados para ti, e elle não as cede sem a tua decisão. Sem mais a dizer te; receba a benção e com ella hum abraço de seu estimoso pae Joaquim Augusto Flores.



O texto da carta deixa entrever um pai que não tem notícias do filho, mas que está preocupado com a possibilidade de uma ocupação profissional para ele. Daí a necessidade de que Benjamin manifestasse sua decisão o quanto antes.

## **Educação e revolução nos anos 30**

Em outubro de 1930, o governo de Washington Luís foi destituído por um movimento armado iniciado no Rio Grande do Sul por Getúlio Vargas. O arranjo das oligarquias rurais — a política café com leite, entre São Paulo e Minas Gerais — durou até 1930. Nesse pacto oligárquico, São Paulo conseguiu eleger três presidentes da República: Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves; já Minas Gerais, um, Afonso Pena. Esse descompasso econômico entre os dois estados gerou crises e impasses após a morte de Pena, ocorrida antes da conclusão de seu mandato.

Na política de alternâncias na presidência, para suceder Washington Luís, São Paulo lançou Júlio Prestes como presidente e o baiano Vital Soares como vice. Políticos mineiros, rio-grandenses e paraibanos não concordaram. Em oposição, lançaram a candidatura de Vargas e de João Pessoa. Candidato a vice-presidente, Pessoa havia adotado medidas que desagradaram aos chefes políticos de seu estado. Em 1929, aceitou apoiar a aliança entre Rio Grande do Sul e Minas Gerais, ou seja, negou o candidato oficial da presidência da República. Conforme explica Boris Fausto (1990, p. 243),

A máquina funcionou nas eleições, dando a vitória a Julio Prestes em São Paulo, mas o governo deixou de contar com sua verdadeira base de apoio, na hipótese de um choque aberto com a oposição. Os elementos radicais desta sentiram a possibilidade de êxito diante da vulnerabilidade do poder central e conseguiram realizar uma frente única, embora precária, aproximando os velhos políticos e os “tenentes”, hesitantes em se compor com seus adversários.

Com isso, a apuração dos votos, mesmo fraudulenta, apontou a chapa vencedora — a de Prestes e Soares. A tensão aumentou em julho de 1930, com o assassinato de João Pessoa, em Recife. O apoio a Vargas pelas vias revolucionárias começou a se intensificar, e Minas Gerais foi peça-chave do processo revolucionário. Em 7 de setembro, ocorre a transmissão do cargo de presidente de Minas Gerais de Antônio Carlos para Olegário Maciel. Com isso, as tensões estavam postas no estado, que passa a escrever um capítulo à parte na Revolução de 1930.

O acordo de Minas sensibilizou seu povo, as cidades, quanto ao movimento revolucionário. O processo que desencadeou a revolução ecoou no interior. Em Caratinga, o jornal local publicou um texto — assinado por Pedro Napoleão e intitulado “Pátria Livre, salve!” — que revela sentimentos em relação aos atos do ex-presidente Washington Luís e se refere a Minas Gerais como estado preterido, humilhado, mas que, junto com o Brasil, havia sido libertado:

Pátria Livre, salve! “E um povo ergueu-se cantando Mancebos e anciãos E filhos da mesma terra Allegres deram-se as mãos”. Provocada pelo ex-Presidente Washington Luis, com sua prepotencia, seus desmandos, sua desmedida ambição, rebentou em 3 do preterito em Minas Geraes, no Rio Grande do Sul e na Parahyba logo seguida de diversos Estados, a Revolução Regeneradora, que teve seu feliz epilogo em 24 do referido mez, com a deposição do “Paulista de Macahé”, pelos Generaes Augusto Tasso Fragoso, João de Deus Menna Barreto e Almirante José Isaias Noronha, de accordo com os chefes da Revolução — Dr. Getulio Vargas, Dr. Olegario Maciel, Dr. José Americo, Dr. Arthur Bernardes, General Juarez Tavora, General Miguel Costa, Dr. Oswaldo Aranha e outros. Se o 7 de Setembro libertou a Pátria do jugo estrangeiro, o 3 e 24 de Outubro de 1930 veio de novo libertar o Brasil, não do jugo de nação estranha, mas de uma camarilha politiqueira, sem patriotismo, sem dignidade, chefiada no Brasil pelos srs. Washington Luis Pereira de Sousa e Julio Prestes de Albuquerque; em Minas pelos srs. Fernando de Mello Vianna e

Manoel Thomaz de Carvalho Brito. Estes dous últimos feis imitadores do homem que ha 4 annos desgovernava o Brasil e enxovalhada a honra nacional — tiveram a desfaçatez de, em dias do mez findo, lançar um manifesto ao povo mineiro, dando a nossa gloriosa Minas Geraes dominada pelos mercenarios paulistas ao mando do sr. Julio Prestes e pelo Exercito por ordem do sr. Washington Luis! Infelizes! Esqueceram-se que o que eram até então, que as honrarias que tiveram nesta terra, receberam-n’as do generoso povo mineiro! Minas invadida, dominada, reduzida, humilhada — era o ideal, o sonho doirado, destes dous indignos mineiros, verdadeiros êmulos de Joaquim Silverio dos Reis! Suprema covardia!... E, com Olegario Maciel na suprema magistratura do Estado, sustentado por esta energia férrea, por este grande patriota que é o ínclito Arthur Bernardes; com Getulio Vargas na chefia da Nação; com Juarez Tavora, José Americo, Neves da Fontoura, Francisco Campos, Flores da Cunha, Epitacio Pessoa, Antonio Carlos, Baptista Lusardo, Wenceslau Braz, Oswaldo Aranha, Christiano Machado, Mallan d’Angrone, João Cabanas, e tantos outros brasileiros illustres e dignos na direção das cousas patrias, quer em pessoa, quer com os seus conselhos; o Congresso Nacional — ninho de politicoides, onde raras vezes penetra o verdadeiro representante da Nação — dissolvido; expurgada a Justiça de seus mãos elementos; o Exercito e a Marinha remodelados; a Lavoura, o Commercio, as indus7trias amparadas, o Brasil marchará triumphante para um porvir risonho, a que tem direito como paiz novo e rico, entregue, ha tantos annos, a politiqueiros sem “Deus, sem Patria e sem Lei”, ora Libertado pelos impavidos dirigentes da Alliança Liberal e, com justiça poderemos exclamar como o poéta, confiante no brilhante futuro de nossa grande Patria, bem amada: — “E um povo ergueu-se cantando Mancebos e anciãos E filhos da mesma terra Allegres deram-se as mãos” Caratinga, 5/11/1930. Pedro Napoleão (*O Municipio*, 9/11/1930, p. 2).

No dizer de Wirth (1982, p. 234), a divergência entre Minas e São Paulo — que “em geral trabalhavam uma base de acordo muito antes das convenções officiais de nomeações” — impôs-se em 1929, quando Washington Luis afirmou quem seria seu sucessor (Júlio

Prestes). O Partido Republicano Mineiro (PRM) não suportou sua incapacidade de união em prol de um candidato ao governo do estado; “dividiu-se e declinou no congresso”. Após a revolução, “esperando restaurar o velho sistema estadual, São Paulo tentou reviver a aliança com Minas através de Artur Bernardes, que liderava o opositorista PRM”. Ainda segundo Wirth (1982), embora o governador Olegário Maciel tenha dado apoio a Vargas no levante de 1932, em São Paulo, “teve de aceitar o status de cliente” (p. 235). Noutros termos, desde o início da República, Minas Gerais sempre deu aos presidentes a legitimidade e o apoio de que necessitavam para o sistema federal funcionar. Washington Luís foi aquele que tentou desconsiderar o funcionamento do país sem a presença desse estado.

### **Minas Gerais na revolução: a manifestação da Escola Profissional Feminina**

Olegário Maciel se elegeu ao governo de Minas Gerais em 1º de março de 1930, enquanto Prestes derrotou Vargas, da Aliança Liberal, nas eleições para a presidência. Semanas depois, Osvaldo Aranha e Virgílio de Melo Franco, dirigentes desse partido, “reativaram seus contatos com líderes tenentistas e aceleraram a conspiração para depor Washington Luís”. Melo Franco e chefes políticos de mais expressão oligárquica em Minas — leiam-se Antônio Carlos e Artur Bernardes — articularam a “rebelião” em Minas (Beloch; Abreu, 1984, p. 1.051).

Segundo Ferro (2015, p. 107), “Aranha valoriza a participação de Virgílio na Revolução, descrevendo-o como peça fundamental para o sucesso do movimento”. Essa aproximação organizou articulações revolucionárias que poderiam comprometer o governo de Maciel, que demonstrava certa incapacidade de estabilizar a política mineira. Daí a intervenção do governo provisório no estado. A tentativa de golpe — ou “o grande equívoco” — ocorreu em 18 de agosto de 1931. A comissão executiva do PRM — “que apoiara a

Revolução de 1930 — convocou seus correligionários para uma convenção com o propósito de redefinir a linha político-partidária e estabelecer um programa de ação para atuar na nova conjuntura” (p. 112).

O golpe teve apoio de Oswaldo Aranha. Uma carta enviada a Vargas sugerindo um substituto para Maciel explicita o pensamento dos apoiadores do golpe, como se lê nesta transcrição feita por Ferro (2015):

O desgoverno Olegário Maciel não conta com 15% da população e nem com a solidariedade integral da força publica, por isso que a indisciplina lava nos quartéis. [...] A revolução foi obra de dois homens: do sr. e do Ministro Oswaldo Aranha e portanto ninguém com mais autoridade do que os senhores para dar a palavra decisiva sobre os acontecimentos mineiros (p. 112).

Maciel, no entanto, manteve-se firme no palácio e obteve o apoio da força pública e sustentação política de Gustavo Capanema, Antônio Carlos, Wenceslau Brás e outros contrários à sua deposição. Ainda segundo Ferro (2015), ele obteve apoio de todas as cidades mineiras em relação ao resultado da revolução. Homenagens foram publicadas no jornal *Minas Gerais* em agradecimento à vitória revolucionária. Mensagens de felicitação se juntaram a homenagens e telegramas em nome de escolas, inclusive de grupos escolares, saudando a vitória. Assim, é provável que a Escola Profissional Feminina tenha prestado sua homenagem. Embora não tenha sido identificada nenhuma mensagem explícita de felicitação da escola, tais como telegramas e missas de ação de graça, uma fotografia de alunas datada de 6 de novembro de 1930 foi localizada no Fundo Olegário Maciel do Arquivo Público Mineiro.

Alunas da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, novembro de 1930



Fonte: Arquivo Público Mineiro – fotógrafo não identificado

O governo de Olegário Maciel provocou descontentamentos no campo da educação por causa de uma política restritiva. A análise de Biccás (2008, p. 67) se faz pertinente aqui:

As mudanças advindas do período pós-revolução impactaram profundamente as diretrizes implementadas na área da educação oriundas da Reforma Mineira de 1927. As medidas adotadas no governo provisório acabaram por delinear o que seria a educação em Minas dali para a frente. [...] Olegário Maciel adotou uma política restritiva para a educação. Em 1931, a Secretaria da Educação e Saúde Pública, por meio de inúmeros atos oficiais, suspendeu o ensino em 335 escolas rurais, 112 escolas urbanas e 26 escolas noturnas; as justificativas apresentadas centravam-se na baixa frequência, pouca demanda [...] e falta de prédios disponíveis.

Após a revolução, o governador extingue todas as escolas rurais e aquelas que apresentavam pouca frequência e demanda. As consequências incluíram desemprego de professores e responsabilização da família pela educação da prole. Diferentemente das escolas rurais, a Escola Profissional Feminina — então com seus diplomas reconhecidos — recebeu subsídios do governo federal a partir de 1920, conforme o Decreto 761, sintetizado na tabela a seguir.

Subsídios para a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte

Fonte	Data	Pág.	Subvenção	Origem
<i>Correio da Manhã</i>	16/10/1919	3	10:000\$000	Orçamento da Agricultura
<i>O Paiz</i>	10/8/1922	3	7:500\$000	Directoria da Despesa Publica
Relatório do Ministério da Justiça e Negocios Interiores	1923	176	20:000\$000	Ministério da Justiça e Negocios Interiores
<i>O Paiz</i>	11/2/1923	3	220:000\$000	Directoria da Despesa Publica
<i>O Jornal</i>	11/2/1923	13	220:000\$000	Directoria da Despesa Publica
<i>O Brasil</i>	4/12/1923	2	20:000\$000	Orçamento do Interior
Relatório do Ministério da Justiça e Negocios Interiores	1924	218	20:000\$000	Ministério da Justiça e Negocios Interiores

Continua...

Fonte	Data	Pág.	Subvenção	Origem
O Jornal	22/2/1924	8	12:000\$000	Ministério da Agricultura
Correio Paulistano	22/2/1924	1	12:000\$000	Ministro da Agricultura
O Paiz	23/11/1924	3	12:000\$000	Ministro da Justiça
O Paiz	12/12/1925	6	12:000\$000	Ministro do Tribunal de Contas
Relatório do Ministério da Justiça e Negocios Interiores	1926	157	12:000\$000	Ministério da Justiça e Negocios Interiores
Correio da Manhã	12/12/1926	5	12:000\$000	Ministro da Justiça
Relatório do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio	1928	420	13:000\$000	Ministério da Agricultura, Industria e Commercio
O Paiz	17/10/1928	4	25:000\$000	Ministro da Justiça
Jornal do Commercio	17/10/1928	5	25:000\$000	Ministro da Justiça
A Manhã	30/11/1928	4	10:000\$000	Ministro da Agricultura
Relatório do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio	1929	396	10:000\$000	Ministério da Agricultura, Industria e Commercio
				Continua...

Fonte	Data	Pág.	Subvenção	Origem
O Paiz	24/11/1929	2	10:000\$000	Ministro da Agricultura
O Jornal	24/11/1929	10	10:000\$000	Ministério da Agricultura
O Paiz	02 e 03/12/1929	2	25:000\$000	Tribunal de Contas
Jornal do Comercio	28 e 29/07/1930	7	25:000\$000	Ministro da Justiça
O Jornal	16/01/1931	8	10:000\$000	Ministro da Educação e Saude Publica
Jornal do Comercio	16/01/1931	6	10:000\$000	Ministro da Educação e Saude Publica
O Jornal	29/12/1931	4	20:000\$000	Pasta da Justiça
Correio da Manhã	29/12/1931	2	20:000\$000	Pasta da Justiça
Diario de Noticias	29/12/1931	4	20:000\$000	Pasta da Justiça
Balanço Geral da União – Ministério da Fazenda	1937	156	20:000\$000	Ministério da Fazenda
Balanço Geral da União – Ministério da Fazenda	1939	203	15:000\$000	Ministério da Fazenda

Continua...

Fonte	Data	Pág.	Subvenção	Origem
Balço Geral da União – Ministério da Fazenda	1941	174	6:000\$000	Ministério da Fazenda
Balço Geral da União – Ministério da Fazenda	1943	173	5.000,00	Ministério da Fazenda
Balço Geral da União – Ministério da Fazenda	1944	201	5.000,00	Ministério da Fazenda
Balço Geral da União – Ministério da Fazenda	1945	317	10.000,00	Ministério da Fazenda

Fonte: jornais e documentos oficiais variados

Verifica-se que a Escola Profissional Feminina parece ter recebido subsídios até 1945, pois a partir dessa data não foi possível localizar nos jornais nenhum registro referente à liberação de verbas orçamentárias destinadas à escola. Com isso, pode-se confirmar que, em relação à política restritiva de Olegário Maciel, a Escola Profissional Feminina não sofreu cortes nem limites em seu orçamento, pois estava vinculada ao governo federal.

Nesse cenário político de centralização crescente, evidenciaram-se conflitos e antagonismo entre frações de classes em luta pela hegemonia na condução dos destinos do país, o que levaria também ao seu desenvolvimento econômico. Há de se ressaltar, segundo Moraes (1992), que não existia um sistema nacional de

educação até 1930 nem uma política que subordinasse os sistemas estaduais a uma política educacional. Como afirma Romanelli (1999, p. 59),

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado.

Como se pode inferir, os anos 30 foram marcados por disputa ideológica intensa no campo político, econômico e educacional. É claro: o contexto do Brasil se associa com o contexto mundial. Afinal, a Europa teve de lidar com o fascismo, o stalinismo e o nazismo. São experiências de ditadura que eclodiram lá, mas que influenciaram o campo político e educacional daqui. Com efeito, a Aliança Nacional Libertadora — “sob a principal influência dos comunistas liderados por Luiz Carlos Prestes, o cavaleiro da esperança” — e a Ação Integralista Brasileira — “sob a liderança de Plínio Salgado e com forte apoio da igreja católica” — rivalizaram no campo político, como explica Palma Filho (2010, p. 5). No campo da educação, essa rivalidade se traduziu assim:

De um lado, estão intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns deles, protagonistas de reformas educacionais em seus estados de origem, agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e conservadores de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de renovação educacional (p. 5).

Os grupos divergiram nestes pontos: educação elementar obrigatória a todos, escola gratuita, currículo laico, coeducação de

meninos e meninas. Nesse contexto, o *Manifesto dos pioneiros da educação* sugere a ação do Estado e o dever de assegurar a educação de forma igual a todos que procurassem a escola pública. Como afirma Romanelli (1999, p. 148), o

Manifesto choca-se com o espírito da Revolução de 1930, sobretudo com a Reforma Francisco Campos, a esse tempo já promulgada, quando prega a descentralização nele e adverte que *unidade* não significa *uniformidade*, mas pressupõe *multiplicidade*. A União, na capital, e os Estados, nos seus respectivos territórios, é que devem competir a educação em todos os graus, dentro dos princípios gerais fixados na Constituição que deve conter, com definição de atribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. O governo central, caberá vigiar sobre a obediência a esses princípios, fazendo executar as orientações e os rumos gerais da função educacional.

Assim, coube ao *Manifesto* criticar o sistema educacional, que era dual, ou seja, dividia-se em ensino primário e profissional para as camadas desprivilegiadas materialmente — a exemplo da Escola Profissional Feminina —, e ensino secundário e superior — para quem detinha riquezas. Cunha (1999, p. 172) reitera a dualidade da educação nestes termos:

O que acontecia era que o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as suas iniciativas educacionais. A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo (e uma educação para o trabalho), e uma educação para a elite (uma educação para a cultura). A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, desprovidas de prestígio.

No dizer de Cunha (1999), Anísio Teixeira defendia um “único” ensino primário e o ensino profissional como “nível secundário”. Dessa forma, o ensino profissional seria ministrado no mesmo estabelecimento que o ensino secundário acadêmico. No fim de toda a discussão — explica Cunha (1999) —, a solução imediata foi ajustar as escolas técnicas secundárias ao meio social econômico com a organização de um conselho de comerciantes, industriais e educadores para estabelecer uma relação estreita entre produção e ensino profissional. A partir de 1937, os cursos secundários desse tipo se separaram dos cursos técnicos secundários no que se refere ao currículo e continuaram a adotar a nomenclatura escola técnica secundária.

Essa fragmentação horizontal entre ensino técnico profissional e ensino secundário consolidou a fragmentação vertical no próprio ensino profissional. Cunha (1999, p. 186) discutiu tal fragmentação. Ele informa que, nas “escolas técnicas secundárias”, foram criados um “curso intensivo” elementar (três anos) e um “curso técnico secundário” (um “ciclo de três anos”, um de “dois” e um de “três”, dependendo da especialidade). O alvo era quem tinha, ao menos, “diploma de terceiro ano da escola elementar” e idade superior a 11 anos. Seu funcionamento iria seguir “o regime, os horários e os programas das escolas elementares da rede municipal”, mas os alunos não formariam “grupos homogêneos, em cada série”, segundo “quociente intelectual” e “grau de preparo”; antes, os grupos formados por esses discentes teriam um programa educacional “ajustado ao seu nível”.

No caso do curso intensivo, estudantes na faixa etária entre 11-12 anos matriculados no primeiro ano fariam um “curso de oficinas” que supunha “educação integral”, mediante trabalho manual em que lidavam com “madeira, massa plástica e metal” como matéria-prima; aqueles com idade de 13 anos, conforme o decreto, teriam “a possibilidade de seguirem planos individuais diferenciados”; possibilidade, porque havia requisitos: “manifestas tendências

individuais” e a probabilidade de abandonar a escola antes “do acesso ao curso técnico secundário”.

Os cursos técnicos secundários de primeiro ciclo com duração de três anos admitiam estudantes via “exames de ingresso”, que exigia conclusão do “curso elementar de cinco anos” ou “curso intensivo das escolas técnicas secundárias”. Nesse caso, haveria agrupamento “em três ou quatro grupos homogêneos de 40 alunos cada”, conforme o “quociente intelectual e grau de preparo”, e um “programa mais ajustado à sua capacidade de aprendizagem”. Aos discentes que apresentassem “quociente intelectual” mais elevado alto, seria ofertado ensino de língua inglesa.

Nas “oficinas de trabalhos”, discentes dos cursos técnicos secundários de primeiro ciclo poderiam lidar com “metal, madeira e massa plástica”. Mas a faixa etária entre 11-12 anos não tinha “atividades” para “aprendizagem de um ofício”; antes, visavam à “educação integral” e “verificação de tendências e qualidades”, a cargo de pessoal da área de “orientação vocacional”. Para estudantes com idade de 13 anos ou mais tidos como desenvolvidos física e mentalmente e que apresentassem “vigorosas tendências para uma determinada técnica de trabalho”, havia a possibilidade de organizar “planos individuais, a juízo do serviço de orientação”.

Cada escola técnica secundária oferecia cursos compostos diversamente. Uma podia oferecer trabalho com madeira, seja marcenaria, entalhe, torneamento ou lustração; outra, com metal e mecânica, “ferraria, tornearia em metal, ajustação, fundição e modelação”, isto é, lidando com “metal e mecânica”; e assim por diante.<sup>23</sup> Tais atividades foram tratadas de forma limitada no decreto;

---

<sup>23</sup> Os cursos teriam “disciplinas eletivas” e uma base “comum”, a saber: “1o ano: Língua Brasileira, Inglês, Matemática, Ciências Sociais, Elementos de Química, Mineralogia, Desenho; 2o ano: Língua Brasileira, Inglês, Desenho; matérias eletivas: Física (Mecânica, Hidrostática, Cinemática, Acústica e Ótica), Química (aplicações industriais, tecnologia das matérias primas). 3o ano: Língua Brasileira, Inglês e Desenho; matérias eletivas: Física (Elementos de Máquinas, Termodinâmica, Motores Térmicos,

à parte a prescrição de que “recursos apurados com a venda dos trabalhos escolares caberia aos alunos”, nada mais foi dito.

No caso da docência, a “endogenia seria a regra no provimento dos docentes”, como revela Cunha (1999, p. 188). Isso porque a prescrição legal de “cargos de instrutores técnicos” supunha preenchimento “mediante concurso entre alunos diplomados pelas escolas técnicas secundárias”.

Cunha (1999) salienta as escolas técnicas secundárias ainda como “classes de ensino noturno” para “operários já inseridos no mundo do trabalho” para “oferecer-lhes cursos de aperfeiçoamento”. A “preferência” na matrícula era para “sindicalizados” e para os que trabalhavam para a União e as municipalidades. As turmas seriam organizadas como “ensino de oportunidades” e não teriam seriação necessariamente. Em cursos de três horas/dia, com “ensino propriamente profissional”, eram lecionadas “Noções de Língua Brasileira, Cálculo, Desenho, Geometria, Corografia e História do Brasil, Instrução Cívica”, além de outras matérias curriculares. Eis a constatação de Cunha (1999):

[Após] cinco anos da primeira tentativa de eliminação da dualidade escolar no Brasil, pela criação das escolas técnicas secundárias, a discriminação sócio-educacional retornou à estrutura da rede do Distrito Federal, embora fosse mantida a denominação que a consagrou. Abria-se, com isso, o caminho para as “leis” orgânicas do ensino secundário e as dos ramos profissionais (inclusive e primeiramente, a do ensino industrial). Com efeito, as “leis” orgânicas de 1942 moldaram a dualidade social no ensino médio de acordo com o formato impresso por Gustavo Capanema, o ministro da educação do Estado Novo: o ensino secundário (o ginásio e o colégio) para as “individualidades condutoras” e as escolas profissionais para as “classes menos favorecidas”. Aquele propiciando

---

Eletrotécnica, Tecnologia de Máquinas), Construção Civil (em Pedra e Tijolo, Cimento Armado, Madeira e Ferro), Estilos e Composições, História das Artes. No 2o e 3o anos, cada aluno deveria escolher pelo menos duas e não mais de três disciplinas eletivas” (Cunha, 1999, p. 187).

a candidatura irrestrita ao ensino superior e estes permitindo a inscrição nos exames vestibulares apenas dos cursos “compatíveis”. Em termos da articulação horizontal, o 1º ciclo do ensino secundário permitia a passagem ao 2º ciclo dos ramos profissionais, mas a recíproca não (p. 187-188).

Assim, a educação profissional é tratada segundo aquele dualismo escolar e tendo como perspectiva a Constituição de 1937.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

O texto constitucional deixa claro que o ensino profissional era destinado aos desvalidos, algo que representava uma alternativa a alunas ou alunos que quisessem escapar a uma vida de dificuldades materiais. Se for correto dizer que nos anos 40 houve expansão da democratização do ensino primário e das escolas técnicas, também o seria afirmar que a Reforma Capanema<sup>24</sup> reforçou a ordem vigente,

---

<sup>24</sup> Para Saviani (2011), uma das marcas das reformas educacionais realizadas por Campos e Capanema foi justamente o pacto com a Igreja Católica. “Decorreu uma forte influência da liderança católica, em particular, de Alceu Amoroso Lima, na formulação da política educacional e, especificamente, na composição do quadro de pessoal” (p. 210). Com isso, a Igreja Católica e o Estado vão se unir de novo no que Saviani (2011) viu como “monopólio estatal do ensino, de que eram acusados os renovadores”. Findos o Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial, o debate educacional foi retomado, sobretudo no que concerne à elaboração da Carta Magna de 1946 e à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. A tramitação dessa lei ocorreu de forma conflituosa e tensa no decorrer de 13 anos. Os interesses de disputas consistiam, sinteticamente, na defesa dos católicos e simpatizantes da educação privada com uma prerrogativa de

ou seja, a ordem dominante, e manteve a característica da educação: o dualismo; a organização educacional se distribuiu em escola pública para elites econômicas e escola profissionalizante para classes trabalhadoras. Não por acaso, essa organização ecoa nas relações de trabalho por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas.

Com efeito, profissionalizar a massa trabalhadora era uma demanda da realidade social e econômica de então; e para supri-la, criam-se instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em 1946. Supostamente, elas qualificariam a mão de obra para a indústria e para o comércio e a prestação de serviços. Ou seja,

---

liberdade de escolha da família sobre o tipo de escola onde gostariam de ver seus filhos matriculados. Caberia ao Estado garantir o direito do repasse de recursos públicos às escolas particulares. Também em jogo estavam os interesses de um grupo de intelectuais que defendiam a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, com destinação de verbas do governo. O conflito se intensificou em 1959, quando saiu o Manifesto dos pioneiros, “mais uma vez convocados”, numa reafirmação do manifesto de 1932. Dessa vez o manifesto se posiciona contra o discurso da Igreja Católica sobre a “liberdade de ensino” – ou seja, contra o discurso de Carlos Lacerda para defender a privatização. Assinaram o manifesto Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros. Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi a vitória de forças conservadoras e privatistas sobre a defesa da distribuição de recursos públicos e da ampliação de oportunidades educacionais. Cunha (2000) admite que essa lei pode ter modificado linhas fundamentais da política nacional do Estado Novo para o ensino profissional; mas aponta que “um aspecto muito importante dela permaneceu, com força aumentada: aprendizagem de ofícios industriais, associando escola e empresa, e a entidade em que ela se desenvolve de forma mais acabada – o SENAI” (p. 43). De fato, a LDBEN trouxe avanços ao ensino profissional, mas também retrocessos. Uma alteração significativa foi a equivalência dos cursos técnicos ao ensino secundário, permitindo aos alunos que eram originários dos cursos técnicos ingressar no ensino superior caso desejassem.

a julgar pelas perspectivas oferecidas, o alvo era uma massa formada por futuros trabalhadores, pois apontam profissões e campos de atuação profissional em que, por tradição, atuavam homens, a exemplo de marcenaria, mecânica, tornearia e eletrotécnica. Áreas que, por tradição, acomodavam o público feminino se resumiam à cerâmica e à música. Em que pese a importância não só das manifestações artísticas na cultura, mas também de sua produção material como meio de subsistência, eram campos de atuação profissional pouco compatíveis com os ideais de modernização e industrialização de então. Nesse caso, parece ter havido corte na perspectiva de formação profissional que se projetou com o ideal educacional de Benjamin Flores em sua escola para moças. Dito de outro modo, se sua escola criou oportunidades de inclusão das mulheres no mercado de trabalho e na esfera pública, as iniciativas seguintes parecem tê-las ignorado quanto à condição de mão de obra importante para o desenvolvimento do país. A possibilidade de que as escolas públicas e seus cursos técnicos tenha se fechado ao público feminino na oferta de certos cursos aponta a necessidade de entender como funcionou uma escola profissional particular que abriu suas portas só às mulheres de Belo Horizonte e quais oportunidades profissionais ajudou a criar, seja com cursos e atividades intelectuais e práticas oferecidas às alunas, seja com recursos materiais recebidos do governo.



## Funcionamento da Escola Profissional Feminina, 1919-1933

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte funcionou à custa, sobretudo, dos esforços de seu fundador. Para serem acessíveis a populações carentes de recursos financeiros, as mensalidades tinham valor baixo. Com a chancela do estado a partir de 1919 (subsídios e reconhecimento da diplomação), a escola se projetou como assunto jornalístico. Seu funcionamento foi objeto de texto do jornal *Minas Gerais* de 23 de janeiro de 1920, em especial o conteúdo curricular, os tempos escolares e o corpo docente, como se lê:

A Escola Profissional Feminina, com séde em Bello Horizonte, é uma instituição de ensino technico e profissional, com duração indefinida, que tem por fim preparar suas alumnas, ministrando-lhes solidos conhecimentos de uma arte ou profissão, de modo a tornal-as na luta pela vida, uteis a si e á patria. O ensino que terá cunho pratico, utilitario e educativo será ministrado em dois cursos: *Basico e Profissional*. O *Basico* comprehende o estudo de portuguez, francez ou inglez, mathematica, geographia e historia, sciencias physicas e naturaes, educação moral e civica, economia domestica. O *Profissional* comprehende o aprendizado de uma ou mais artes ou profissões, compatíveis com o sexo feminino. O curso integral será feito em tres anos, habilitando as que o ultimarem a receber o diploma de *Normalista Profissional*. Haverá cursos especiaes de: *Chimica-analytica, guarda-livros, desenho, dactylographia, tackygraphia, telegrafia*, com programmas adequados, conferindo a Escola um diploma ás alumnas que os concluirem. Será permitida matricula a

alumnas avulsas que desejem somente frequentar as aulas de costura, bordados, flores, chapéus, pastelaria ou de arte culinária e indústrias domésticas, conferindo a Escola um *Certificado de Mestra* às respectivas alumnas. O anno lectivo terá início na segunda quinzena de março e encerrar-se-á na segunda de dezembro. As candidatas á matrícula deverão ser maiores de 12 annos, saber ler e escrever, ter sido vacinadas e não soffrer de molestia infecto-contagiosa. A direcção da Escola pertence integral a seu director que a representará activa e passivamente em juizo e fóra d'elle, sendo o director em suas faltas e impedimentos substituído pelo vice-director. A directoria organizará o regimento interno no qual estipulará medidas complementares ás disposições dos estatutos e que forem necessarias á boa administração da Escola e á efficiencia do ensino. Bello Horizonte, 5 de janeiro de 1920. — Director fundador, professor *Benjamin Flores*; vice-director, dr. *Alexandre Drummond*. CORPO DOCENTE: drs. Alexandre Drummond, J. Furtado de Menezes, Mario de Lima, Annibal Theotônio, professor Benjamin Flores, Jorge Watson, Roger Usac, Dario Renault, José Las Casas, d. d. Idalina Albuquerque (Doninha), Alexandrina Santa Cecilia, Phelippa Coutinho Soares e mais uma professora de Chapéus (p. 4).

O contexto da chancela pública a uma escola particular é o de reorganização do ensino primário. O artigo 9º da Lei estadual 800, de 1920, incide na nomeação para o professorado primário: preferência para solteiras ou viúvas sem filhos. A lei equiparou as escolas normais, as escolas regionais e as escolas equiparadas do estado com a Escola Normal Modelo, consolidada pelo Decreto 4.524, de 21 de fevereiro de 1916. Como se lê em Carvalho, Gonçalves Neto e Carvalho (2016, p. 270), o artigo 1º desse decreto prescreveu a oferta de “educação intelectual, física, moral e profissional”, enquanto o artigo 2º determinava que a

Escola Normal da Capital será modelo para todas as outras, devendo estas adoptar e seguir as suas normas de administração, programmas, horários, processos de ensino, escripturação e seu regimento interno, determinados neste Regulamento (*Minas Gerais*, 1916).

O regulamento tratava de minúcias do ensino normal, e a equiparação deveria respeitar as prescrições.

As palavras de Veiga (2014, p. 223) se fazem esclarecedoras aqui:

os trabalhos escolares específicos no regulamento apontam para uma formação de orientação bastante prática das alunas [...] os exames deveriam ser aplicados com frequência e com certa regularidade, através de provas escritas e práticas, que permitissem acompanhar o estado de adiantamento, aproveitamento e o mérito individual de cada aluna.

Sobre a função do curso Normal, o decreto mostra que a equiparação seria garantida pelo processo de fiscalização:

Permitir que as primeiras [escolas] se apartem do feitiço didático da Escola da Capital, criada para lhes servir de modelo, seria obliterar os intuítos que inspiraram a sua instituição e embaraçar fundamentalmente o ensino condescendendo com as lacunas reconhecidas nas respectivas organizações, decorrentes uma da deficiência do aparelho funcional e outras da imperfeita distribuição e aplicação das disciplinas, que jamais terão a almejada eficácia, se não dirigidas pelo rigoroso critério do método. O regulamento procura afastar esses inconvenientes, melhorando a distribuição das matérias pelos quatro anos do curso e preceituando quanto à execução dos programas, além de firmar mais positiva a fiscalização do ensino (*Minas Gerais*, 1916, p. 198.)

Veiga (2014) esclarece que a Escola Normal da capital foi assentada no tripé de uma educação intelectual, moral e prática, que se propunha a formar e incutir lições diárias de docência numa vertente civilizatória. Segundo ela, essa escola foi reafirmada, então, como orientação do ensino Normal no estado, seja de normas de administração, adoção de programas, organização de horários, processos de exames, seja o regime interno, dentre outras dimensões. Após a publicação do regulamento de 1916, o curso Normal

ministrado pela Escola Normal foi considerado referência para o estado, ou seja, para o ensino Normal. Assim, o esforço de homogeneização supôs um modelo de docência.

Conforme Mourão (1962), o ensino Normal constaria de dois cursos: o fundamental e o normal. O curso fundamental completaria o ensino primário e prepararia candidatos ao curso Normal em dois anos e com estas disciplinas: Português, Aritmética prática, rudimentos de Francês e de Geografia Geral, elementos de Corografia e de História do Brasil, Desenho, Caligrafia, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação Física. Destinava-se aos aprovados no 4º ano primário que tivessem, ao menos, 12 anos de idade e, no máximo, 15, no caso de homens. O curso Normal seria distribuído pelas seguintes cadeiras: 1ª Português (gramática expositiva); 2ª Português (gramática histórica e noções de Literatura Nacional); 3ª Francês; 4ª Aritmética e noções de Álgebra; 5ª Corografia do Brasil e Geografia; 6ª Geometria e Desenho Linear; 7ª História do Brasil, Educação Cívica e noções de História Universal; 8ª noções de Física, Química e História Natural; 9ª Pedagogia, Psicologia Infantil e Higiene; 10ª Música e Canto Coral; 11ª Desenho figurado e Caligrafia; 12ª Costura e Trabalhos Manuais; 13ª Educação Física. O diploma de normalista daria o direito à investidura no magistério público.

Ainda no dizer de Mourão (1962), o regulamento tratava também das condições de equiparação dos institutos de ensino Normal:

1º Funcionamento regular do instituto; 2º programas com desenvolvimento suficiente para o curso normal; 3º número e distribuição de cadeiras obedecendo ao regime da Escola Normal Modelo; 4º ensino de Português, Corografia e História do Brasil, eficiente e a cargo de professores brasileiros natos; 5º classes primárias para prática profissional; 6º material didático e laboratório para ciências físicas e naturais; 7º prédio com condições higiênicas e pedagógicas (p. 396).

No caso do curso Normal da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, compreende-se, conforme nota explicativa no *Minas Geraes* de 14 de janeiro de 1923 (p. 12), que essa denominação é específica porque esse curso incorporava as mesmas disciplinas que a Escola Normal e outras referentes às profissões técnicas. Eis o tom da nota:

Escola Profissional Feminina. Fundada em agosto de 1919. Diplomas reconhecidos pela Lei 761. Dezoito abalisados professores. Direcção do prof. Benjamin Flores, lente do Gymnasio Mineiro. É um instituto modelar não só quanto ao ensino e á orientação aos programmas, como quanto a disciplina mantida e á identidade do corpo docente. São mantidos actualmente os seguintes cursos: *Normal professional — Dactylographia, Commercial (guarda-livros) — Tachigraphia — Desenho e Architectura — Bordados e trabalhos — Corte e Costuras — Chapéos*. O curso Normal profissional consta das mesmas matérias que a da Escola Normal, e mais das varias profissões, á escolha da alumna. Aceitam-se tambem alumnas avulsas. As aulas já estão funcionando. Para matricula dirijam-se os interessados, das oito as des da manhã, á séde da Escola á RUA SERGIPE — 156, esquina de Tymbiras, proximo á IGREJA DA BOA VIAGEM (grifo nosso).

Ao seguir o regimento da Escola Modelo da capital, a Escola Profissional Feminina adotou três categorias para alocar as alunas aprovadas. Havia aprovação “Simplesmente” (3 a 5,9 pontos); “Plenamente”, (6 a 9); “Distincção”, (9,1 a 10); “Reprovado”, (0 a 3 pontos). A banca examinadora atribuía às alunas e aos tipos de aprovação os termos “aprovado com distincção”, “aprovado plenamente”, “aprovado simplesmente” e, por fim, “reprovado”. Esses termos eram anunciados nos jornais. Tal nomenclatura de aprovação se alinhou, por exemplo, ao que ocorria na Escola Primária de Santa Catarina em 1914, a qual Silva (2014) estudou e na qual o rigor era maior. Com efeito, lançando luzes sobre a organização do curso primário, Silva (2014) explica que os resultados dos exames finais

saíam no jornal *Notícias d’ O Dia* e permitiam ver que eram coincidentes com médias e conceitos dados a alunas do curso Normal Profissional da Escola Profissional de Belo Horizonte. Em suas palavras:

Tal recorte permite identificar que havia graus de aprovação diferentes, em decorrência do desempenho do alunado ao longo do ano letivo. Nele vemos o nome dos alunos separados em três categorias: aprovados com distinção, plenamente ou simplesmente. Esta classificação estava prevista no Capítulo IV do regimento de 1914, que normatizava os exames e as promoções. De acordo com esse documento, o grau de aprovação seria atribuído mediante resultado da média geral dos exames: “§. – a média geral 3, equivalera á aprovação simplesmente; 4 á plenamente e 5 á distinção” (Santa Catharina, 1914, p. 60). Os que tivessem nota inferior a 3 seriam reprovados. Neste sentido, a avaliação funcionava como um sistema de oferta e suspensão de direitos em relação às possibilidades futuras do aluno. Curiosamente o jornal não apresenta a listagem de reprovados do G. E. Lauro Müller, nem tampouco faz referência a eles, embora documentos estatísticos apontem a quantidade de reprovações no período. A omissão dessa informação parece deixar claro o desejo de noticiar apenas os casos de sucesso escolar, encobrindo ou simplesmente silenciando os que não alcançavam êxito (p. 48–49; grifo nosso).

Os exames da escola profissional eram realizados por uma comissão, divulgada no *Minas Gerais*. De início, as alunas faziam provas escritas; se fossem aprovadas, iam para as provas orais. Como se lê em nota de 16 de março de 1921,

No dia 17, quinta-feira, ás 7 e meia horas, serão chamadas á prova escripta de portuguez, arithmetica e desenho, as alumnas inscriptas em taes matérias. No dia 18, ás mesmas horas, serão chamadas á oral as que forem habilitadas na escripta (p. 5).

Este estudo buscou identificar as disciplinas em que as alunas foram reprovadas com o índice maior de repetência, ou seja, a análise enfoca as disciplinas com índice mais elevado de reprovação ao longo dos dez anos de funcionamento da escola: 1920-1930. As tabelas do Apêndice 1 apresentam dados de reprovação.

Ante a quantidade de possibilidades de análise à qual os dados das tabelas se abrem, convém esclarecer que as repetências por turma fugiram ao escopo analítico deste estudo. A análise teve critério temporal: os anos 1920-1930. As tabelas compõem um quadro-síntese de resultados finais de exames segundo as disciplinas com índices mais elevados de repetência. Para compreender a reprovação, foi feita a soma do número de aprovadas com o de reprovadas em cada uma. Como não se tem exatamente o número de inscritas no curso Normal Profissional, obteve-se o percentual de reprovação. Assim, as disciplinas com índice maior de reprovação ao longo desses dez anos foram: Portuguez, Chorographia do Brasil, Dactylographia, Costura, Trabalhos e Bordados, Geographia, Trabalhos de Agulha, Desenho, Geometria, Francez, Historia, Historia Universal e do Brasil e Arithmetica. A intenção foi mostrar as matérias escolares da Escola Profissional Feminina numa análise de causas prováveis para a reprovação nos anos 20, com atenção a um contexto histórico que permita compreender um passado de dificuldades discentes que ecoa no presente da escola brasileira.

Cabem esclarecimentos sobre os vocábulos disciplina e matéria no contexto da escola. Ao analisar o que chama de disciplina escolar, Bittencourt (2003) considera que existe discordância sobre seu uso. Chervel (1990) considera indiferentes “disciplina escolar” e “matéria” em situações diversas do ensino básico, mas distingue disciplina acadêmica como designativo de conhecimento em nível superior. Com efeito, Goodson (1997) usa disciplina para formas de conhecimento próprias do mundo acadêmico, deixando para outros níveis de ensino o termo matéria escolar. Em que pesem essas diferenças de emprego quanto aos níveis de ensino, neste estudo ambos são usados: matéria alude ao *corpus* de conhecimento e prática

conforme o quadro de análise oficial publicado no jornal *Minas Geraes* (a palavra usada foi matéria); disciplina funciona aqui como sinônimo.

A matéria Português, na explicação de Bunzen e Medeiros (2016, p. 122),

Ocupou um lugar expressivo nos currículos do secundário, como demonstram os programas do Colégio Pedro II, instituição que servia de modelo para as demais escolas públicas e privadas do país. Na maioria das vezes, as aulas de língua portuguesa eram ministradas nos primeiros três ou quatro anos no ensino secundário. O fato de as aulas distribuírem-se nos primeiros anos do curso atesta a importância da disciplina; visto que grande parte dos estudantes frequentavam apenas esses anos, objetivando cumprir os requisitos dos exames preparatórios.

Da mesma forma ocorria no currículo da Escola Profissional Feminina. O jornal *O Imparcial*, de 23 de setembro de 1920, publicou um texto, assinado por Helena, alusivo à dificuldade das alunas da escola em relação a essa matéria:

Os professores de Portuguez da Escola Normal ainda não chegaram infelizmente a um indispensavel accordo para a organização de um systema unico do ensino; e por isso as differentes turmas são leccionadas segundo o criterio, o methodo e a vontade de cada regente, e como resultado fatal dessa anarchia pedagogica, as alumnas são levadas a exame final, na ignorancia completa dos pontos exigidos pelo programma e considerados uteis para a carreira do magisterio. O Dr. Alfredo Gomes, por exemplo, cathedratico da Escola Normal, segundo a abalisada opinião do seu collega, e professor Hemeterio José dos Santos, não ensina Portuguez, mas sim um complicado e terrível systema de “logogryphos grammaticae”. — “Eu não entendo” — dizia-me um dia, cheio de sinceridade, o professor Hemeterio — a tal Grammatica de Alfredo Gomes, o sou capaz de jurar ou apostar, que a mesma coisa acontece com o autor e com todas as pessoas cultas que conhecerem regularmente o vernaculo. O ensino de Portuguez, evidentemente, não consiste na

exposição decorada e fastidiosa de uma serie de “regrinhas” grammaticaes, que não tem applicação ou utilidade alguma; e, no entanto, o Alfredo Gomes, durante o anno inteiro, não faz senão dictar apontamentos e organizar “sobentas” para suas infelizes alumnas”. O Dr. Alfredo Gomes por seu lado queixa-se amargamente do methodo de ensino infloptado, nas outras turmas, pelos seus colegas. — “De nada serve — confessou-me um dia o illustre autor da Grammatica Portugueza — o ensino de uma língua, quando não é feito de accôrdo com os sãos principios grammaticaes. Como póde uma carta, por exemplo, sem saber o que são palavras proparoxytonas e o que é apócepe? O Hemeterio julga eu saber Portuguez é saber o anno em eu Gonzaga namorou Marilia, quaes foram as ultimas palavras apaixonadas de Alvares de Azevedo, porque Camões não se casou com Natercia e outras futilidades semelhantes”. E o Dr. Alfredo Gomes accrescentou: — Infelizmente, porém, essa mania de ensinar “literatura barata” é emitada por varios professores, inclusive, mesmo, pela D. Arminda Bastos, que possui qualidades excepcionaes para o magisterio; o Dr. Jacques Raymundo ensina deploravelmente portuguez criticando sem base o meu compendio; o Dr. Julio Peixoto e a D. Antonietta de Souza adoptam o perfeito methodo confuso; a D. Carmen Landy segue, linha a linha, os meus apontamentos; o Dr. Carlos Porto Carreiro, finalmente, faz discursos eloquentes mas não eu seguir a minha Grammatica, que é, como todos sabem, a unica certa e perfeita”. Felizmente para as normalistas não haverá este anno, exame de Portuguez; a prova final dessa cadeira deverá se realizar no 4º anno juntamente com o programma de Literatura. Essa medida é tão absurda que dispensa os commentarios.

O texto expõe uma crítica interessante de uma autoridade na área — Alfredo Gomes<sup>25</sup> — sobre como a disciplina estava sendo

---

<sup>25</sup> Como se lê em Fávero e Molina (2006, p. 56), Alfredo Augusto Gomes (Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1859 – Rio de Janeiro, 28 de setembro de 1924) “bacharelou-se em Letras pelo Colégio Pedro II, em 1875 e formou-se em medicina, em 1883. Foi professor de francês do Colégio Militar e do Colégio Pedro II. Ajudou a organizar a Escola Normal, teve a cadeira de

leccionada na escola Normal. Na essência de sua apreciação, a crítica revela um ensino de português sem significado para a vida da aluna; uma educação voltada ao método da escola tradicional, na qual as matérias eram centradas no professor, que definia os conteúdos a serem passados aos alunos. Estes se tornavam sujeitos passivos que só assimilavam informações. Pouco contribuía para o processo de aprendizagem. O conhecimento ficava limitado a uma informação memorizada.

Outra disciplina com incidência alta de reprovação no curso Normal era Geografia, institucionalizada com uma concepção tradicional de base teórico-positivista e que se intitulava como Geografia Tradicional. O *Boletim* da Sociedade de Geografia de 1933 apresenta uma crítica importante ao ensino de Geografia feita pelo general Liberato Bittencourt e intitulada “Sobre o estudo racional da Geografia”. Membro da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, ele a responsabiliza pela divisão territorial grosseira que uma comissão de especialistas decidiu organizar em nome dessa sociedade no país. Diz o texto:

Até 1930 a geografia no Brasil, vulgar preparatório, era estudada cegamente, como em aritmética se estuda a tabuada: abusava-se da memória, com esquecimento quase completo do raciocínio. O fraco estudante brasileiro, cidadão forte do porvir, repetia então, que nem

---

Português dessa instituição e foi, também, seu diretor no governo de Prudente de Moraes Barros. Sua Gramática portuguesa foi adotada, entre o final do século XIX e o início do século XX, no Colégio Pedro II, na Escola Normal, no Colégio Militar e, também, nos Liceus Literário Português e de Artes e Ofícios”. A concepção de gramática de Alfredo Gomes é definida, em sua obra, como “ciência dos fatos da linguagem, verificados em qualquer língua”. Há a divisão da gramática em geral e particular, “uma herança [dos gramáticos] de Port Royal. Por meio da definição de gramática e de sua divisão, verificamos que Alfredo Gomes foi influenciado pelas correntes ‘científicas’ da época, assim como esteve vinculado à gramática dos enciclopedistas ao assumir a divisão em gramática geral e a gramática particular”.

papagaio, todo o louco palavreado do compêndio, relativamente a oceanos, partes do mundo, países livres da América ou da Europa, cidades populosas, rios navegáveis, montanhas e arquipélagos: enchia a cabeça de números e de nomes tão sómente. E nada mais. Ciência pura de almanaque. Entanto a geografia é ciência vasta; e como ciência tem de ser explorada e conhecida. E isso felizmente já se vai compreendendo e realizando, embora sem a pressa desejada em assunto de tão grande relevância. Concorre para tanto a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, a mais bela talvez das associações científicas do país, com as luzes que de contínuo está a espalhar, com paciência de beneditino e sapiência de filósofo, por todos os ângulos escusos do território nacional. Mas quer me parecer que a benemérita instituição científica, a que me honro com pertencer e bem servir, preferiu o mau ao bom caminho, na empresa patriótica. Necessário que se seja franco, em matéria de tão largo porte. Sabe-se que, divinamente inspirada, a Sociedade de Geografia, revoltada contra a errônea e grosseira divisão territorial do Brasil, reuniu em seus salões grande comissão de especialistas, os quais ali estudam animados, ha seis longos meses já, seguro meio de redivisão territorial do Brasil. Sou o mais apagado membro dessa abnegada comissão de sábios, o único ali continuamente de boca fechada, a ouvir opiniões as mais desconstradas, algumas profundas e quasi todas aparentemente sensatas, sobre múltiplas exigências e necessidades da pátria em formação. Fujo de dar parecer, porque os ânimos de contínuo se apaixonam e se estremam, e o grande ideal, o da redivisão do território nacional, pode vir a perigar, o que seria mais que lamentável. Vejo, porém, entre idéias apregoadas com alto e patriótico objetivo, qual o de grandeza e soberania, união e igualdade, liberdade e civilização, que nos falta ainda a legítima educação geográfica. E a meu fraco julgar, a douta sociedade de Geografia, com pesar o declaro de público, é a principal culpada do acontecimento nada lisonjeiro (Bittencourt, 1933, p. 71).

Como se lê, Bittencourt (1933) afirmou que até 1930 a geografia que foi ensinada nas escolas normais não fugia à regra: valia-se puramente da memória e da nomenclatura; era livresca e abusava de um ensino sem sentido, tradicional, repleto de

esquecimento. Isso vale para a disciplina de Corografia,<sup>26</sup> que fazia parte da Geografia.<sup>27</sup>

O índice significativo de reprovações incidiu, também, na Datilografia. A dificuldade pode ser justificada pelo custo da máquina de datilografar: era investimento elevado para uso pessoal; logo, provavelmente, as alunas só podiam treinar suas lições na escola.

---

<sup>26</sup> “Podemos perceber que a geografia tentou responder especialmente sobre onde estavam os fenômenos que lhes interessava. Feita esta primeira constatação, partia-se para o método da observação e descrição, e mais tarde para a comparação. O fundamento que ordenava esse pensamento foi chamado, num primeiro momento de corografia. O termo corografia, que pode ser entendido como a descrição de regiões ou ainda escrita das regiões, foi amplamente utilizado entre os séculos XVII e XVIII, tendo em Varenius um dos principais responsáveis por sua divulgação. Ao usar este termo, Varenius pretendia reforçar, sobretudo, a característica de delimitar e descrever regiões individuais da Terra” (Leal, 2009, p. 5).

<sup>27</sup> Com efeito, na Corografia do Brasil, de acordo com Sampaio, Vlach e Sampaio (2006, p. 10), “Acerca do Ensino da Geografia Tradicional no Brasil, pode-se afirmar ainda que a obra ‘Corografia Brasileira’ do Padre Manuel Aires de Casal, foi adotada como ‘modelo’ de Geografia e copiada durante décadas. Por outro lado, foram os professores de Geografia dos antigos Primário e Secundário que fizeram a discussão teórica da Geografia durante o século XIX, até a década de 1930. O professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho destacou-se de maneira particular nesse contexto. Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo tendo sido introduzida nas escolas, a Geografia Moderna/Científica não eliminou o ensino da Geografia Clássica/Mnemônica que chegou à década de 1970 consolidada sob o rótulo de Geografia Tradicional”.

Aula de datilografia da Escola Profissional Feminina



Fonte: Silveira (1926, p. 176)

Segundo Alves e Silva (2008, p. 24),

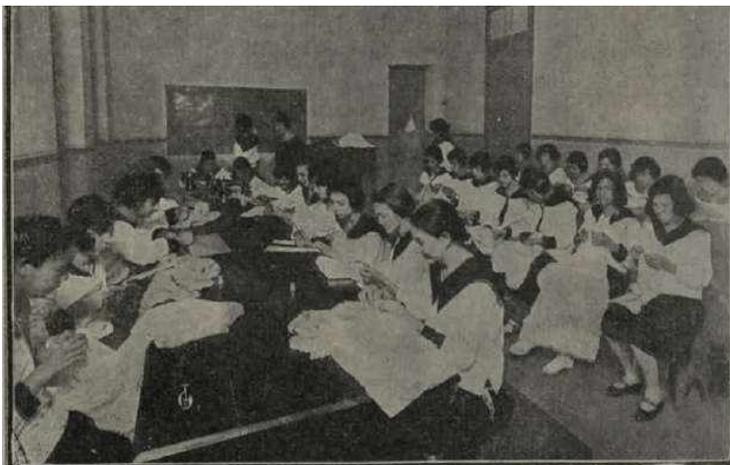
Os cursos de datilografia ensinavam aos seus alunos a técnica básica de datilografia por toque que consistia em manter os pulsos erguidos, como um pianista, ao invés de apoiá-los na mesa, a posição dos dedos no teclado segundo regras estabelecidas em uma seqüência determinada de lições. Além disso, manter os cotovelos ao lado do corpo e os olhos no texto que estava sendo copiado ou em alguém que estivesse falando.

É provável que esse fosse o mesmo método utilizado na escola de Benjamin Flores: orientações de exercícios práticos e rapidez no teclado. A destreza na digitação do teclado, a postura e os acertos nas provas aprovavam. Em que pesem as dificuldades no teclado e as incorreções no texto datilografado como fator de reprovação, é preciso considerar a possibilidade de aprender a usar a

máquina como importante para muitas alunas que não haviam tido como adquirir esse equipamento. Com aprovação ou com reprovação, beneficiaram-se.

Sobre a reprovação em Costura, pode ser resultado de dificuldades na lida com agulha e linha, ou seja, falta de destreza para manusear ferramentas e utensílios usados para obter exatidão no corte e nas peças prontas.

Oficina de costura da Escola Profissional Feminina de 1925



Fonte: Silveira (1926, p. 182)

Para Maeleronka (2007, p. 52),

As meninas eram treinadas [...] de forma que exercitassem os músculos dos dedos, manejando a agulha numa sucessão de pontos de bordados e costura. A persistência facilitava a incorporação dos movimentos, num processo educativo, envolvendo extensa e rígida seqüência, por meio de ritmos harmoniosos que ampliavam progressivamente a flexibilidade das mãos e aumentavam a rapidez

na execução dos trabalhos. Segurar a agulha entre os dedos polegar e indicador da mão direita, sem apertá-la em demasia, mas com firmeza, exigia um treinamento que deveria ser iniciado logo nos primeiros anos da infância.

Maeleronka (2007) reflete sobre a condição feminina numa perspectiva em que empreende uma análise sobre o vestuário que focaliza o trabalho dedicado à costura. Muitas vezes, algumas mulheres que participaram desse universo driblaram sua origem de pobreza garantindo uma sobrevivência material satisfatória. Conforme Nadai (1991, p. 24), os trabalhos de agulha, sobretudo o do bordado, eram destinados a moças da elite, enquanto a arte da costura era, então, destinada a meninas pobres, como no caso da Escola Profissional Feminina. Com efeito, pode-se pensar que a máquina de costura entrou na economia doméstica da população materialmente desprivilegiada como forma de as mulheres adultas contribuírem para gerar renda familiar e suprir demandas domésticas. Se isso for verdade, então cabe supor que alunas com menos recursos financeiros tivessem mais familiaridade com a costura; diferentemente, moças de famílias abastadas tinham menos contato com a máquina de costura e com a costura em si. Seria o caso de inferir uma reprovação maior em meio a alunas da elite. Como a Escola Profissional Feminina se destinava a alunas com poucos recursos financeiros, as atividades de costura eram importantes para o sustento.

No livro *Minas Gerais em 1925*, conforme Silveira (1926), o corte e a costura mudaram com a influência dos Estados Unidos trazida pela professora Bella Kolb.

Entre os novos objectivos que resaltam das paginas do Regulamento do Ensino figura o de imprimir uma forma mais ampla e mais efficiente ao ensino de costura e trabalhos manuaes nos estabelecimentos do Estado. Applicando com a mais alta visão, com que tem applicado, os preceitos e inovações daquelle Regulamento, o governo não podia deixar para plano secundario o objectivo que

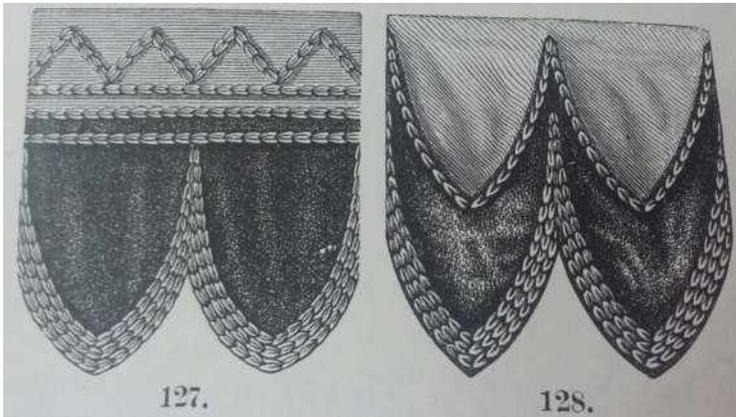
assignalámos. E assim pensando, decidiu o governo introduzir a esse respeito, em nossas escolas, rumos novos e linhas modernas, de maneira que este curso tenha, como deve ter, um accentuado cunho de realidade. Para esse fim, chamou a esta Capital a senhorinha Bella Kolb, professora do Collegio Carlota Kemper, de Lavras. Conhecedora do assumpto, pela pratica intelligente do magisterio naquelle estabelecimento, tendo feito nos Estados Unidos um curso especial, a senhorinha Kolb possui os attributos precisos para organizar um systema que viesse ao encontro do pensamento governamental. Dando desempenho á comissão de que foi investida, a distincta professora realizou na Escola Normal Modelo, durante varios dias, das 12 ás 15 horas, o curso de costura e trabalhos manuaes, de accordo com os nossos programmas e uma esclarecida orientação. Estas aulas foram assistidas pelas professoras de costura e trabalhos dos grupos da capital. A senhorinha Kolb deu primeiramente lições iniciaes sobre os pontos basicos, com a respectiva instrucção pratica. A seguir, mostrou como se faz o ensino de uma aula em conjuncto, e nesta occasião, se verificou o exito da sua orientação: basta dizer que 14 alumnas cortaram 14 aventaes em 12 minutos. A senhorinha Kolb passou depois a desenvolver os pontos do programma com as professoras que lhe estavam frequentando as aulas. A verdade é que o novo methodo, que o governo pretende introduzir em nosso ensino possui todos os modernos requisitos para a sua efficacia e exito. Nelle se cuida do horario, da sua oportunidade, da adaptação de cada trabalho ao desenvolvimento do alumno, contendo, emfim, medidas intelligentes e claras. O alumno trabalha por si. Recebe da professora apenas a lição e o traço orientador. Um curso final, com organização e com systema que vae dar outro sopro de vida e beneficio ao ensino dessa cadeira nas escolas mineiras (p. 181).

É provável que o método usado na Escola Profissional Feminina tenha sido o de Bella Kolb, a julgar pelo que disse o *Minas Geraes* quanto a haver orientação pedagógica de métodos dos Estados Unidos na “ESCOLA PROFISSIONAL FEMININA. Instituto modelar de instrucção, de educação moral, civica e domestica, e de ensino profiissional, de accordo com os methodos inglezes, belgas e

norte-americanos” (*Minas Geraes*, 1925, p. 15). Com a repetência em 1922, na primeira turma, era oportuno à direção pedagógica mudar seus métodos a fim de encontrar novas formas de promover a aprendizagem como a que Kolb propôs.

A disciplina Trabalhos e Bordados exigia, provavelmente, regularidade nos pontos, alinhavo perfeito, harmonia no entremeio de fios, isto é, certa habilidade manual. É provável que nem todas tivessem tal habilidade, como sugerem as reprovações.

Exemplo de bordado de bicos apresentado no *Tratado de costura* de 1881<sup>28</sup>



Fonte: Aubé (1881)

<sup>28</sup> “XV. MODO DE REPRODUZIR SOBRE A FAZENDA UM RISCO DE BORDADO OU SOUTACHE. Transporta-se com facilidade um desenho de bordado para todas as fazendas finas e lisas por meio de um papel especial que ha de diversas côres. Esse papel cujo lado avesso é pintado com uma especie de tinta gordurosa não deve ser esfregado sobre a fazenda, mórmente se esta fôr facil de manchar-se; dever-se-ha pois ter um certo cuidado no seu emprego, que se fará do seguinte modo: A fazenda collocar-se-ha planamente sobre uma meza ou taboa bem lisa; estender-se-ha por cima o papel com o lado preparado voltado para baixo e por cima o desenho que se queira transportar com o risco para cima. Depois de fixar as tres partes

A execução do trabalho deveria ter, no mínimo, regularidade no ponto, tornando-se mais complexa com bordados feitos com técnicas de origens francesas cujo ornamento era de apreensão difícil, a exemplo do *richelieu*. Mais que isso, pode-se observar que os trabalhos manuais tinham uma representação que se associava à condição de mãe, esposa e professora incorporada na mulher. Era importante adquirir habilidades que se pudessem desempenhar não só como professora ou noutra profissão, mas também no casamento e na maternidade.

---

por meio de alfinetes segue-se com exactidão todos os riscos do desenho com a ponta de um lapis duro, ou extremidade de uma agulha de fazer meias; a parte gordurosa do papel deixará sobre a fazenda o traço de todo o caminho seguido pela ponta. Com igual cuidado póde-se empregar durante muito tempo a mesma folha de papel, nem é preciso pedaço muito grande para transportar um modelo. Cumpre que a fazenda e o desenho permaneçam, durante a operação, na mesma posição, afim de que os contornos não sejam interrompidos. O velludo e fazenda de lã encorpada, exigem um processo diverso que têm a immensa vantagem de não apagar-se com facilidade; fura-se o risco em todos os contornos, com um alfinete, collocando-o sobre um cobertor dobrado ou sobre uma taboa de engommar, para que o alfinete ao penetrar separe as beiras do furo que faz. Dispõe-se em seguida sobre o panno ou velludo o papel furado e por meio de uma boneca de feltro ou panno, contendo um pó preparado especialmente para esse fim, esfrega-se na parte furada de modo que ao levantar-se o papel encontra-se o contorno do desenho reproduzido pelo pó que passou pelos furos. Com um ferro quente que se acalca sem esfregar fixa-se o pó fundido a resina que contém. O velludo não podendo ser passado a fon como os outros tecidos, sel-o-ha pelo avesso, o que dá o mesmo resultado. Este excellento processo póde servir para qualquer fazenda, e deve ser preferido ao papel de que acima fallamos. O pó, de emprego muito facil, existe de cõr branca, azul e preta; poder-se-ha pois obter sem custo a reproducção de um desenho sobre a fazenda de qualquer cõr, tanto mais que póde ser facilmente apagado com benzina nas fazendas de lã e seda ou com sabão na cassa, cambraia, fustão e geralmente em todas as fazendas de linho e de algodão” (Aubé, 1881, p. 76-8).

Sobre a disciplina Trabalho com Agulhas, convém citar Santos (2016), que analisou a educação primária feminina em Sergipe durante o Império. Desde aquela época, o currículo mostrava as limitações que as mulheres tinham ao ser escolarizadas e como tinham de se portar perante a sociedade. Para tanto,

o trabalho com agulhas era indispensável a uma boa dona de casa, para isso a prática do bordado, da culinária, do corte e costura era presente no processo educacional da época, conforme moldes sociais exigidos para um bom matrimônio (p. 8).

Com efeito, esses “moldes” de conduta social podem ser associados com o *Tratado de costura*, de 1881. Antonina Aubé (1881, p. 9) apresenta explicações no prefácio da obra:

tomar medidas, formar e compôr moldes, levantar sem dificuldade os das nossas folhas, augmental-os, reduzil-os, etc. Indicar-lhes-hei a maneira de cortar a fazenda, preparar um corpinho e enfim executar inteiramente um vestido ou vestuario, por meio de numerosos modelos, compreendendo todos os generos de enfeites. Consagrei o maior cuidado na organização deste manual que procurei tornar tão completo quanto possível; a essas lições accrescentei diversos modos de reproduzir em fazenda os nossos riscos de desenho de bordados ou cordãozinho chato (*soutache*). Em uma palavra, julgo nada ter poupado do que possa tornar mais facil a tarefa daquellas a quem tanto desejo agradar; e si, por esta publicação, tiver augmentado seus prazeres, vencendo as dificuldades que poderiam ter encontrado até esta data, sentirme-hei muito recompensada do meu trabalho.

A função do manual era facilitar a compreensão da mulher sobre a arte do trabalho com agulhas — que inclui a costura e o bordado — e reduzir as dificuldades com formas didáticas de compreensão dessa arte. Em relação à segunda parte do manual — que se refere à camisa de homem —, Aubé (1881, p. 10) explica que

Na boa sociedade, geralmente se julga uma senhora pela beleza, perfeição e escolha de sua roupa branca e da de sua família; será isso pois ao mesmo tempo um dever e um prazer para as nossas leitoras, mães irmãs ou filhas, encarregarem-se de per si desse trabalho que executarão facilmente e com primor, seguindo á risca as explicações que o acompanham.

As mulheres recebiam instruções para confeccionar camisas masculinas sem dificuldade. Tais instruções convergiam para a sociedade daquela época, conforme Aubé (1881). Via-se com bons olhos a aquisição de habilidades e prendas domésticas para as moças. Como diz Rago (1987, p. 63), “o movimento operário da época atuava no sentido de fortalecer a intenção disciplinadora de deslocamento da mulher da esfera pública do trabalho e da vida social para o espaço privado do lar”.

A reflexão de Azevedo e Ferreira (2006, p. 241) se faz pertinente aqui:

Embora se considere que esse tipo de escolarização reiterasse os compromissos ideológicos de gênero, preparando apenas futuras mães e esposas (Louro, Mayer, 1993, p. 45–57; Vidal, 1996, p. 30–35), as experiências desenvolvidas em escolas de formação profissional podem ser interpretadas como um laboratório social no qual foram vivenciados novos papéis que projetavam as mulheres no espaço público enquanto profissionais. Assim, o novo papel social atribuído ao gênero feminino, que associava a domesticidade à vida pública, algumas vezes chamada de “maternidade científica” (Apple, 1987; Perrot, s/d) ou de “maternidade social” (Besse, 1999; Vidal; Rodrigues, 2004), não consistia pura e simplesmente na reiteração dos atributos “naturais” femininos de mãe e esposa. Nessa perspectiva, a escolarização do doméstico implicava a reinvenção das tarefas atribuídas às mulheres no sentido de sua conversão em tipos específicos de trabalho e, conseqüentemente, sua transformação em várias espécies de atividades profissionais. Ou seja, ao mesmo tempo em que se difundia uma nova representação da “dona-de-casa” e da “mãe de família” também se promovia a efetiva escolarização e

profissionalização de parcela da população feminina em uma escala sem precedentes. Além de “boas futuras mães e esposas”, as escolas de formação profissional também lançavam na esfera pública operárias, peritas ou professoras especializadas em técnicas industriais, comerciais, artísticas e domésticas, fato até então inédito.

A escola Normal e a escola de formação profissional acabavam por ter uma função de inserção da mulher na esfera pública, no trabalho, oportunizando funções como a de professora, secretária, modista, florista e costureira, ou o manejo de máquinas da indústria do vestuário e da tecelagem; as alunas também se lançavam na produção de alimentos para venda. Eram estratégias de profissionalização e criação de um espaço feminino que, embora associáveis com cursos destinados a preparar a boa esposa e mãe, possibilitaram a inserção dessas mulheres no mercado trabalho, ou seja, na vida pública.

A disciplina Desenho — outra que reprovou alunas na Escola Profissional de Belo Horizonte — foi objeto de estudo de Neiva (2016, p. 16) sobre seu ensino na Escola Normal de Belo Horizonte. Para o autor, “o desenho é um saber que surge fora do sistema educacional que foi sistematizado para ser incluído no currículo das normalistas”. Ele compreendeu como o desenho foi escolarizado e trabalhado. Sua análise para este estudo é importante, uma vez que a Escola Normal Modelo, em seu programa de ensino, passou em 1916 a ser equiparada a todas as escolas normais de Minas Gerais, convém frisar. Ao acabar com o dualismo de modelos de formação em Minas Gerais, Delfim Moreira (1914-1918) unifica o currículo das escolas normais regionais com a Escola Normal Modelo; com isso a Escola Profissional Feminina recebeu a mesma recomendação. Compreende-se que na Escola Normal o ensino do desenho não tinha característica única durante seu período de funcionamento (1906 a 1946). A documentação oficial referente ao ensino Normal como um todo mostra que Desenho e Geometria caminharam juntas desde a promulgação da Lei 1.127, de 4 de fevereiro de 1859. Para

reiterar esse raciocínio, convém citar a proposição de Mourão (1962, p. 307):

GEOMETRIA E DESENHO LINEAR — não há grandes diferenças dêste programa, proposto para o ano de 1916, para a Escola Normal Modelo e o que se destinava às escolas do interior, em 1914. Assim, deixaremos de transcrevê-lo. O professor da cadeira de Geometria e Desenho Linear, na Escola Normal da Capital, em 1916, era o Dr. Edgard Renault Coelho.

Mourão (1962) ainda explica que durante o governo de Fernando Melo Viana foi publicado o Decreto 6.758, em 1º de janeiro de 1925. Esse decreto continha instruções a serem observadas nos programas de ensino dos grupos escolares e para a disciplina de Geometria e Desenho:

I – Harmonia com o ensino de aritmética nas aplicações da geometria. Medida de superfícies regulares e irregulares. II – Definições dadas a medida do necessário. Questões alusivas a coisas de interesses da vida real. Correlação da matéria. III – Representação em arame, fibra e papel, das figuras geométricas. Sólidos obtidos por trabalhos de cartonagem. IV – Desenho como auxiliar da caligrafia e da geografia. Desenho como arte. Exercício simultâneo da vista, da mão, da inteligência, da imaginação, do gosto e do senso moral. V – Desenho geométrico baseado em coisas concretas por meio de medições e construções, habilitando os alunos a descobrir nos objetos da classe as formas estudadas. VI – Valor educativo do desenho artístico, como meio de expressão. Representação ideográfica de impressões e de observações. VII – Representação de objetos naturais ou figurados, seguidos, mais tarde, de desenho de imaginação ou de recordação. Respeito à espontaneidade do aluno, apenas estimulando e guiando. VIII – Ensino do desenho como auxiliar de outras matérias. Desenvolvimento e apuração do gosto da criança. Utilidade do desenho em qualquer profissão. IX – Representação de um edifício em planta, de ruas, de terrenos com minúcias (*Minas Gerais*, 1925, p. 362).

Para Mourão (1962), era preciso apresentar características como harmonia, imaginação, senso moral, gosto, valor educativo do desenho geométrico e do desenho como arte, respeitando-se a espontaneidade dos alunos e desenvolvendo a apuração e o gosto da criança. Nesse sentido, uma possível dificuldade das alunas do curso Normal da Escola Profissional Feminina na disciplina Desenho seria a associação do desenho com a geometria e, logo, com a aritmética. A representação de edifícios em plantas de ruas e terrenos com minúcias provavelmente envolvia medidas, ou seja, o estudo da Geometria, visualização e aplicação de figuras e propriedades aritméticas, além de outras relações de espaço. Tais situações envolviam figuras planas que necessitavam de ampliação e redução, instrumentos de desenhos que apareciam com finalidades determinadas quando o professor requeria que o aluno desenhasse dado objeto, mesmo que utilizasse do conhecimento espontâneo. Requisitos como esses podem ter levado à reprovação.

Sobre o programa de ensino de História na Escola Normal, conforme Ferreira (2010, p. 126), em 1914, estava sob a responsabilidade do professor Cipriano de Carvalho. Mourão (1962, p. 281) afirma que “o programa era minucioso com certa parte referente à espécie humana, raça, calendário e, ainda, culto do passado, grandes homens, confraternização dos povos, tudo de influência positivista”. E no 4º ano fazia parte da cadeira Educação Cívica e Moral,

que constituía a introdução do programa. Neste, havia parte referente a traços etnológicos e elementos étnicos do povo brasileiro, influência dos jesuítas, povoação de Minas Gerais, riquezas naturais, bandeiras [...] mostrava a influência positivista no destaque ao nome de Benjamin Constant, na parte da propaganda republicana (p. 282).

Embora as reprovações em História e História Universal e do Brasil tenham sido em 1924, 1925 e 1929, interessa demonstrar que o programa de ensino traz referência ao culto ao passado de forma a

buscar fatos históricos e grandes feitos. Isso converge para o interesse da elite intelectual de garantir o Estado-Nação, ensinando sobre heróis nacionais e feitos políticos tidos como gloriosos. A história era vista como sucessão de fatos que não aceitava interpretações. Esse método de ensino foi criticado por Serrano<sup>29</sup> em seu *Compêndio epítome de historia universal*, que serviu de fundamentação para o ensino da disciplina de História desde 1912, conforme o prefácio escrito por Escragnolle Doria. Esse compêndio, como se lê em Costa e Freitas (2010, p. 1),

servia de guia para o ensino da disciplina de 1912 até 1937, período de difusão deste no Colégio Pedro II, na Escola Normal e em vários estabelecimentos de instrução do Rio de Janeiro e em outros Estados ambicionou analisar o compêndio tomando como referência a definição de cultura material que auxiliou no entendimento da escola como espaço dinâmico, no qual as representações são construídas pelos agentes sociais envolvidos e todo o conjunto de práticas inseridas no contexto.

Reis (1917, p. 199) fez uma análise do livro *Methodologia da Historia na aula primaria*, de Jonathas Serrano, na revista *A Escola Primária*. O texto trata da forma como a aula de história era abordada nas escolas:

O terceiro é o capitulo mais pessoal, e portanto, o melhor. Sob o titulo geral *Aplicação dos metodos* faz o Dr. Serrano uma exposição claríssima, ao alcance de todos, do modo verdadeiramente pratico de transmittir o conhecimento dos factos da historia e da sua philosophia. Ahi está a condemnação formal dos velhos processos de memorização arida e irracional, ahi se deparam aos professores incipientes e aos que, não mais o sendo, querem passar de veteranos

---

<sup>29</sup> Jonathas Serrano era professor da Escola Normal do Rio de Janeiro e membro do Instituto Histórico e Geográfico. Freitas (2006) analisa a pedagogia da história de Serrano tendo em vista o ensino secundário entre 1913 e 1935.

pelo tempo, a expertos pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento, os processos modernos todos, vivos, que nos indica a psychologia. Nesta parte sente-se que o autor é alguma cousa mais, ou pelo menos diferente, do que são aquelles grandes autores citados nos dois primeiros capitulos, sem esquecer o proprio QUESADA (*La Enseñanza de la Historia en las Universidades alemanas*), ao qual deveu tão seguras e importantes informações.

Embora a metodologia empregada por Serrano apresentasse críticas à forma de memorização no processo de aquisição do conhecimento do conteúdo de História, ainda prevalecia um ensino enfadonho e monótono, que contribuía pouco para que as alunas gostassem da disciplina; e isso pode ter levado à repetência nos anos de 1924, 1925 e 1929.

Edição da *Revista de Ensino* de 1930 publicou o texto de palestra do professor Waldemar Tavares Paes, da Escola Normal de Ouro Fino, que proferiu a conferência na Escola Normal Modelo de Belo Horizonte. No texto impresso, observa-se a visão que o autor tem da história: “A História ensina e educa, principalmente pelo exemplo, que é o methodo intuitivo, por excelência. Assim, pois, a História é um compendio magnífico de Pedagogia, onde tudo attrae a nossa atenção, onde o exemplo surge a cada instante, na vida dos indivíduos e nos costumes dos povos” (Paes, 1930, p. 38). O autor explica que o estudo da história consiste no estudo da investigação das causas dos fenômenos que fizeram parte da civilização. O professor, segundo o autor, tem de reconstruir o passado da humanidade “aproveitando os episódios suggestivos, os feitos históricos, os aspectos mais interessantes, [que] serviram de base para sociedades passadas e para a vida moderna” (p. 39). Ao justificar, em sua palestra, a importância da história da civilização para as professoras primárias, Paes (1930) traz o seguinte argumento:

Como poderá uma professora explicar, por exemplo, a descoberta do Brasil, sem falar nas descobertas marítimas, sem descrever um navio, sem fallar na bussola e até de certo modo na invenção da imprensa?

Falando sobre Anchieta, esse mystico jesuíta, amigo das feras e dos pássaros que, em revoada, certa vez, vieram formar sobre a sua cabeça de santo, um docel finíssimo de plumas variegadas, para evitar o ardor dos raios do sol, o amigo índio, mestre, dramaturgo dos sertões, a professora precisa conhecer a organização da Companhia de Jesus, consequência da reforma de Luthero. Se uma creança lhe perguntar o que é um jesuíta, estará aparelhada para uma resposta, dando-lhe uma ideia concreta, clara, precisa. Falando sobre D. João VI, a transmigração da família real e as causas que concorreram para esse episodio, a curiosidade infantil sugerirá esta pergunta: “Porque D. João VI deixou Portugal e veio para o Brasil?” A professora responderá: Porque Napoleão mandara invadir Portugal.” Mas, a creança, ainda não satisfeita retrucará: “Quem era Napoleão?” Eis a professora às voltas com a História da Civilização. A Inconfidência Mineira, implicitamente, tema as suas relações com os phenomemos sociaes que agitavam os povos. O domínio hollandez, é uma página de História da Civilização. O domínio hespanhol, a biografia de Felipe II, são páginas da história universal, também relacionadas com a nossa (p. 47).

Ele diz que a professora tem de se apropriar do conhecimento da história da civilização para concretizar suas ideias como professora de História.

Constantemente a professora de História da Pátria se verá forçada a lançar mão de conhecimentos de História da Civilização para melhor concretizar as ideias de patriotismo, governo, sociedade e para fazer a creança entender e admirar a beleza nas instituições e a soberania incontestável de nossa raça, de bravos e indomáveis patriotas. Portanto, não poderá ser uma boa professora de História da Pátria a que ignora os grandes episódios das civilizações anteriores à nossa (p. 48).

Assim, a disciplina História da Civilização trazia uma visão histórica com destaque para personagens tradicionais na história da humanidade até chegar ao presente, considerado o auge do desenvolvimento da cultura. No dizer de Paes (1930), era importante

o professor de Língua Pátria ou de História do Brasil conhecer, pois a criança na educação primária, ao julgar os feitos dos heróis, podia ter convicção patriótica e desenvolver o senso moral. Essa disciplina não fez parte do currículo da Escola Profissional Feminina. Ao abordá-la, verificou-se a necessidade desse conhecimento para a professora normalista, conhecimento esse que parece ter faltado na escola e, talvez por isso, tenha dificultado a compreensão do processo histórico, analisando os aspectos da educação global ou da civilização e local, como na História Universal e do Brasil.

Em 1924, 1925 e 1929, as alunas reprovaram em Francês. Para compreender os possíveis motivos que levaram a uma porcentagem em destaque nessa disciplina nos anos já mencionados, Silva (2009) apresenta um estudo sobre o ensino desse idioma em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX. O processo de escolarização da língua francesa na província de Minas Gerais, na instrução pública, nas primeiras décadas do século XIX, eram aulas avulsas e funcionavam na casa do professor.

Constituíam-se, neste caso, a casa do professor como a própria escola. E, por extensão, a escola se centrava na figura do professor. Não por acaso, recebiam por vezes as aulas avulsas também a rubrica de *Escollas*. Se, na ocasião da primeira pública, o anúncio informava que a residência do professor funcionava como a própria escola, tem-se a partir de 1837, com a Lei n. 80 — que prescreve sobre as despesas e as receitas da província —, a previsão do aluguel de casas para as “escollas”, tanto do secundário quanto do ensino elementar (Silva, 2009, p. 94).

Por sua vez, Pietraróia (2008, p. 8) diz que “o ensino obrigatório da língua francesa na escola secundária brasileira teve início no século XIX em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, instituição imperial destinada à formação secundária e cujos currículos, enciclopédicos, apresentavam-se com feição predominantemente literária”. Assim, com o ensino da língua francesa, o objetivo era levar o aluno a ter, sobretudo, uma proficiência de

compreensão da escrita para realizar os exames do Colégio Pedro II. A grande preocupação daquela época era formar jovens que estudassem nessa escola, organizada segundo uma orientação aristocrática para formar uma elite intelectual. Havia uma demanda para a educação dos setores médios e altos, era preciso formar uma mocidade de classes mais abastadas. De acordo com Pietraróia (2008),

Era grande a preocupação com a formação dos jovens da época, pois a escola formava a elite brasileira. É Sévene que nos fala de seu público no “Aviso aos Editores da gramática já citada: Indispensável a muitos, a língua franceza é de summa utilidade para todos. A consideração de que ella goza no Brazil, onde occupa distincto lugar a par da educação, é prova bastante da utilidade da obra cuja nova edição, hoje apresentamos ao Publico, e offerecemos em particular á mocidade que frequenta os collegios, e aos mancebos que se preparão para depois nas Academias e nas Faculdades, entregarem-se a estudos mais elevados. (Sévene, s/d). Efetivamente, no Segundo Reinado (1840-1889) e na República Velha (1889-1930), como afirma Needell (1993, 74-75) apenas as famílias abastadas tinham acesso à educação secundária (p. 10).

Em Pietraróia e Dellatorre (2012, p. 105), que citam Chagas (1957, p. 110), pode-se depreender explicações possíveis para reprovações no ensino de francês na Escola Profissional Feminina. De fato, havia docentes com formação e obras de leitura e consulta para ensinar francês, mas faltava metodologia adequada e mais administração na escola secundária, que se voltava só aos diplomas. No período imperial teria havido declínio no número de horas-aula, mesmo que fossem ensinados até cinco idiomas. A Reforma Francisco de Campos, de 1931, manteve o ensino obrigatório de francês (1ª à 4ª série), com nove aulas por semana, uma aula a mais do que as de inglês.

Como se lê, se faltou metodologia adequada para atingir objetivos mais práticos no ensino de francês no Império, na

República não houve avanços, mesmo com o “surgimento da expectativa de se aprender uma língua com fins comunicativos do ponto de vista oral e escrito”, como diz Oliveira (2015, p. 30). Em relação ao ensino de línguas, no período imperial e na República foi baseado em uma metodologia tradicional centrada — como explica Oliveira (2015, p. 30) — “na pureza da gramática explícita e na tradução de textos das mais significativas obras literárias”. Na didática das línguas só houve modernização com a Reforma Francisco Campos, que estabeleceu novas orientações metodológicas.

Com isso, caberia justificar que grande parte das reprovações das alunas da Escola Profissional Feminina pode ter decorrido de uma metodologia tradicional e de uma didática que não contribuíam para uma aprendizagem efetiva, mesmo que Mourão (1962, p. 313) diga que a equiparação, em Minas Gerais, unificou o ensino Normal em 1916, “no que concerne a Francês, nas diretrizes destinadas à unificação das escolas normais”. O problema se insere na metodologia e na orientação didática da língua estrangeira para as alunas. Como observou Veiga (1989, p. 41-422), “a Metodologia de Ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação do ensino e do estudo”. Como afirma Paiva (1981, p. 11), é “um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino”.

Veiga (1989) explicita que no Brasil Colônia, com a economia agroexportadora, o sistema educacional organizado pelos jesuítas cumpria funções importantes para a Coroa. Após a saída deles, não ocorreram grandes movimentos pedagógicos. A nova organização de Portugal instaurada por Pombal, que representou retrocesso com a Reforma Pombalina, pressupôs que o ensino secundário passasse a ser organizado por meio de aulas régias. Daí a ideia de retrocesso. Professores leigos começam a ser admitidos para as chamadas aulas régias. No campo educacional, em 1890, é realizada a reforma de Benjamin Constant, sob influência do positivismo. A economia nesse período continuava predominantemente exportadora. E foi o estado

de São Paulo o primeiro a se preocupar com o problema da educação pública, de forma que, já em 1893, organizou a lei do ensino público, regulamentada. O estado preocupou-se em organizar o ensino Normal destinado à formação do ensino primário.

Veiga (1989) ajuda a compreender a didática tradicional ao explicar que os indicadores da pedagogia tradicional em sua vertente são os pareceres de Rui Barbosa, em 1882, e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, em 1880. Ela explica que a pedagogia tradicional foi enfática no ensino humanístico de cultura geral, em que o professor exercia o papel central e tinha uma autoridade inquestionável. Transmítia verdades enciclopédicas e era uma relação vertical, ou seja, hierárquica, de cima para baixo. Para Saviani (1984, p. 274), “esta vertente leiga da Pedagogia Tradicional mantém a visão essencialista de homem, não como criação divina, mas aliada à noção de natureza humana, essencialmente racional. Essa vertente inspirou a criação da escola pública, laica, universal e gratuita”.

A didática era centrada em conteúdos, entendidos como conjunto de regras, mas dissociados do contexto social, histórico e político; não se questionavam o cotidiano e o espaço escolar. A disciplina era importante na sala de aula e tinha de garantir a ordem e o silêncio dos alunos. Dito de outro modo, a pedagogia tradicional está centrada no intelecto, atribuindo um caráter dogmático ao conteúdo. Os pressupostos didáticos eram direcionados em aulas expositivas e repetições para decorar. O mestre estimulava os desafios da competição em sala de aula, os exames eram orais e escritos, como na Escola Profissional Feminina, e ainda publicados na imprensa oficial.

Para Veiga (1994), o movimento de renovação da didática tradicional ocorre com a perspectiva da Escola Nova, de 1930 a 1945, num confronto entre as concepções das teorias humanista e católica e 0a concepção moderna e laica — a dos “pioneiros”. Baseando-se em Dewey (1979), a didática privilegiou a técnica fundada em pressupostos psicológicos e experimentais na metodologia.

## Vida escolar cotidiana

O cotidiano escolar das alunas da Escola Profissional Feminina se mostrou nos exames de primeira e segunda época, noticiados no jornal *Minas Geraes* a partir dos anos 20. Havia chamadas do jornal para a realização, assim como publicação do registro de aprovações e do número de abstenções em dia de exame. Em 1921, o *Minas Geraes* publicou uma notificação que nos permite inferir que as discentes tinham acesso ao jornal e que este era uma forma de mediação com a comunidade escolar: “As alumnas que deixaram de prestar exames em primeira época, ou que perderam alguma matéria, deverão também requerer até o dia 14 a respectiva inscrição”. Outra preocupação da escola, com relação aos exames, foi comunicar aos alunos que “Encerraram-se no dia 24 os trabalhos de exames da segunda época” (p. 5).

O jornal apresentava resultados significativos dos exames de segunda época, a exemplo do que publicou em 29 de março de 1921:

Ao proclamar o resultado final dos ditos exames, o director da Escola dirigiu palavras de felicitações ás alumnas que concluíram os cursos de dactylographia e commercial, pelo brilho, dedicação e real aproveitamento com que o fizeram. Ás alumnas Esther Benjamin, do curso de dactylographia; e Adelaine Alves de Britto, do commercial serão conferidos os respectivos premios por haverem se distinguido de modo notavel não só durante o anno lectivo, como nas provas finais de exames (p. 5).

Contudo essa prática pedagógica traz resquícios de uma pedagogia tradicional observada na docência da Escola Profissional Feminina, que usa prêmios, medalhas, distinções, quadro de honras e notas como requisitos para valorizar o esforço discente, visto como necessário ao desenvolvimento de uma ordem e uma educação para a nação. Nessa perspectiva, na educação tradicional a avaliação é feita por meio de provas e exames para verificar se o aluno conseguiu

decorar o conhecimento transmitido pelo professor. O aluno é testado como forma de desempenho escolar.

Os exames tinham comissões organizadoras, as quais expressavam seu parecer sobre a avaliação da aluna, seja como aprovada “simplesmente”, “plenamente”, “com distinção” ou “reprovada”. A comissão do exame de 1º de dezembro de 1922 foi composta assim:

Portuguez — Benjamin Flores, Aurora Almeida e Annita Fonseca.  
 Francez — Mme. Jeanny Artus, Judith Milet e Benjamin Flores.  
 Arithmetica e geometria — Guiomar Meirelles, Octaviano Lapertosa e Franklin Pessanha. Geographia e historia — Zoraida Moura, Judith Milet e Ermelinda Bergo. Physica, chimica e S. naturaes — Dr. Newton Pessanha, Zoraida Moura e Annita Fonseca. Desenho — Octaviano Lapertosa, Maria Renault e Guiomar Meirelles. Arithmetica “1º anno” — Judith Milet, Benjamira Auxiliadora Flores e Annita Fonseca. Escripuração mercantil — Franklin Pessanha, Aurora Almeida e Guiomar Meirelles. Dactylographia — Aurora Almeida, Esther Benjamin e Benjamira Auxiliadora Flores. Tachygraphia — Alfredo Walter, Aurora Almeida e Mme. Jeanny Artus. Trabalhos — Alexandrina Santa Cecília, Maria Renault e Judith Milet. Costuras — Maria Renault, Alexandrina Santa Cecilia e Olga Meirelles. Chapéos — Olga Meirelles, Maria Renault e Aurora Almeida.

Conforme Mourão (1962), exames de segunda época eram destinados a quem não os tivesse feito na primeira época. Em 1924, dez alunas da Escola Profissional Feminina deixaram para a segunda época a realização dos exames de Geometria; oito deixaram o de Francês e de Escripuração Mercantil; seis, o de Geografia. As desistências e as ausências expressivas nos exames sugerem evasão escolar, como se pode inferir das tabelas apresentadas no Apêndice 2. A julgar pelo que as tabelas mostram, os exames eram rigorosos, pois apenas a primeira turma de 1920, quando a escola passa a ter seus diplomas reconhecidos pela Lei 671, não tem registro de não comparecimento de alunas aos exames de primeira época. É claro,

houve reprovação em Português, Desenho e Arquitetura, Aritmética e Geografia. Em contrapartida, o desempenho anual das alunas registrava um índice significativo de reprovação e desistência pelo não comparecimento aos exames em todos os anos. De modo geral, a quantidade de alunas, especificamente de normalistas, que finalizava o curso era menor do que a quantidade de ingressantes.

Uma possibilidade para a desistência relativa aos exames de primeira época pode ter sido a proposta pedagógica, de muito rigor acadêmico. Como a desistência significava dificuldades financeiras para a Escola Profissional Feminina, mesmo obtendo subsídios do estado, foi preciso tomar medidas, como a que se lê em anúncio do *Minas Geraes* de 1926 (p. 14):

Acceitam-se alunas avulsas que desejem estudar qualquer matéria, por ser um “Estabelecimento modelar de instrução, de educação moral, civica e domestica e de ensino profissional. Professores abalisados, com longa pratica e pertencentes aos mais conceituados estabelecimentos de ensino da Capital. Programmas bem orientados de modo a se evitar a sobrecarga intellectual para as alunas”.

Pode-se supor que a proposta pedagógica rígida tenha criado tensões de ordem didático-pedagógica quanto a anunciar, à possível candidata à Escola Profissional Feminina, que nesta seria evitada a sobrecarga intelectual. Se assim foi, então isso decorre de desistências nos exames de primeira época e das reprovações. Como se viu, todas as matérias tiveram registro de não comparecimento discente aos exames de primeira época. A abstenção se destacou em Aritmética, Geometria, História, Física e Química e Escrituração Mercantil. Assim, condições suscetíveis de levar à evasão incluem a manutenção do caráter tradicional, rigoroso e sério da escola e as dificuldades de muitas alunas para pagarem as mensalidades.

Outro elemento importante do cotidiano da Escola Profissional Feminina levantado com base nas fontes é a formatura. Na entrevista com Teresa Flores, ela rememora esse momento da vida escolar:

Eu me lembro muito da formatura, que tinha uma festa lá no teatro Francisco Nunes. [...] A formatura é uma parte emocional muito importante, principalmente para a mulher. [...] Tinha o baile de formatura. [...] Eles faziam muita questão. A mamãe e o vovô davam muita importância a esse fato, pois valorizava as alunas a sua conquista e mostrava que o curso tinha validade social. [...] Os convites eram lindos, muito bonitos.

Nas palavras de Teresa, a festa de formatura era prestigiada e ocorria em lugar central de Belo Horizonte: Teatro Francisco Nunes. O teatro foi o lugar socialmente destinado à conclusão de um processo educacional, ou seja, espaço e lugar de ritual de passagem que diretores e alunas tinham muito orgulho de organizar. Tornou-se espaço de projeção do vivido e da troca interpessoal, do movimento e da ação: um “lugar praticado”, diria Certeau (1994, p. 202). Não foram localizados registros de bailes de formatura. Mas a revista *Vida Doméstica* noticiou a diplomação da Escola Profissional Feminina em 1942, confirmando o investimento social na conquista do diploma de normalista.

Alunas em cerimônia de diplomação da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma de 1942



Fonte: *Vida Doméstica* (1942, p. 41)

Na Escola Profissional Feminina, a formatura incluía a escolha de um padrinho para a outorga dos diplomas e o pronunciamento de um discurso. Em discursos destinados a normalistas formandas, conforme Penteadó (2013, s. p.), a importância da profissão docente dava a tônica: elas eram lembradas da esperança nelas depositada e da responsabilidade relativa à missão de ser professora. A autora exemplifica essa afirmação com fragmento de um discurso:

Não vos amedronte a grandeza de vossa missão, antes enfrentei-a com toda a lealdade de vossa alma, com todo o dinamismo da vossa juventude e correspondei magnificamente às esperanças que em vós depositam a Igreja, a Pátria e a Família. Dentre as profissões nobres, a mais nobre é a de educar [...] E vos fostes escolhidas pela Providência divina, desde toda a eternidade para desempenhar esta missão. A vossa missão é grande, e em breve vos entregareis a ela. Ponde, então, em prática o que aprendestes nos anos de formação passados no vosso “Progresso” (Discurso às normalistas, décs. 1930-1940).

O discurso salienta a nobreza da profissão, uma vez que as normalistas eram escolhidas e prediletas da “providência divina”. O caráter missionário da profissão fica evidente. Exalta-se que a profissional tinha de ser uma mestra humilde e convicta de sua missão na Terra: formar almas para Deus e cidadãos para a pátria, como se lê nesta passagem:

Com vossas mãos, portanto, diplomandas, plasmareis os futuros elementos sociais, os futuros dirigentes da Igreja e da Pátria. Sede artistas! Ponde nessa missão toda a vossa alma, todo o vosso carinho e então o Estado não terá de balde depositado em vós suas esperanças, e o Criador não terá preparando para vós uma coroa inacessível de glória (Discurso às normalistas, décs. 1930-1940).

Fica evidente a relação entre Igreja e Estado nas expectativas e cobranças de uma normalista que deve cumprir uma missão e os deveres dessas duas instituições. Outro trecho do discurso afirma que

A sociedade é um grande edifício formado por indivíduos. A cada um designou Deus a sua função nessa obra gigantesca. E assim como nas obras materiais tão necessárias são as pedras toscas e possantes quanto as lapidadas e artísticas. Assim também no edifício social são as diversas funções dos indivíduos que erguem e completam o edifício e tanto mais solidamente quanto cada um se encaixa perfeitamente no seu lugar pelo cumprimento exato de seu dever. Não será por falta do cumprimento desse dever, não será pela crise do espírito de abnegação que tenta invadir o nosso século, que sentiremos, por vezes, como que se abalar o edifício social? (Discurso às normalistas, décs. 1930–40).

No momento festivo que é a formatura, é provável que a Escola Profissional Feminina tivesse reconhecido seu papel social na cidade como cumpridora de deveres e sua missão de formar profissionais conforme a legislação. A passagem da condição de estudante à de normalista, datilógrafa, taquígrafa formada se abria à consolidação da profissional ao exercer seu papel feminino na sociedade.

## **Trabalhos manuais**

Com efeito, após a Primeira Guerra Mundial, o estudo e o trabalho das mulheres compuseram a paisagem social e o estilo de vida vinculado a novas formas de sociabilidade e novas posições sociais para elas (Azevedo; Ferreira, 2006). No Brasil dos anos 20, transformações de ordem social e política permearam um contexto de projeção da autoridade masculina na sociedade belo-horizontina no qual a Escola Profissional Feminina de Benjamin Flores — instalada em 1913 e subvencionada pelo Estado a partir de 1919, convém reiterar — parece ter se projetado com prestígio. Prova disso foi o

reconhecimento oficial de seu diploma, ou seja, de sua coerência com o contexto da recém-inaugurada capital mineira e do papel que a mulher<sup>30</sup> iria ter e desempenhar nessa sociedade.

Azevedo e Ferreira (2006) argumentam que a intervenção crescente do Estado na família nos anos 20 abalou o poder patriarcal e favoreceu a construção de uma esfera pública para as mulheres em meio ao processo de urbanização e industrialização. Hábitos mudaram graças à influência da imigração e ao crescimento populacional. A ordem familiar se reestruturou com a conquista de novos papéis sociais para as mulheres, “movendo-se fronteiras da vida privada para a esfera pública, rompendo o isolamento do mundo doméstico, no qual as mulheres eram confinadas” (p. 218).

Contudo, mesmo com essas mudanças de ordem social e comportamental pós-Primeira Guerra Mundial, ainda era vigente um Código de Direito Civil Comentado com ponderações sobre o mundo psíquico feminino. Seu autor foi Clóvis Beviláqua (1917, p. 3), para quem,

em tudo aquilo que exigir mais larga e mais intensa energia intelectual, moral e física o homem será mais apto do que a mulher, mas em tudo que exigir dedicação, persistência, desenvolvimento emocional dedicado, o homem não pode ser equiparado à sua companheira.

---

<sup>30</sup> Como dizem Azevedo e Ferreira (2006, p. 218), “Se transmutou na mulher moderna, que surgiu após a I Guerra Mundial em busca de estudo e trabalho, freqüentando cinemas, teatros, parques e praticando esportes. Conduzidas à esfera pública, as mulheres se tornaram consumidoras, assumiram profissões antes vedadas para elas, e passaram a lutar pelos direitos jurídicos e civis”. Entenda-se o ser moderno como “encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. [...] Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo o que é sólido desmancha no ar’” (Berman, 1986, p. 12-15).

A mulher continuava associada a um trabalho que tivesse mais relação com suas supostas aptidões, não por acaso, o serviço doméstico e o cuidado dos filhos, cuja educação e formação demandam “persistência”, “dedicação”, “desenvolvimento emocional” — como disse o autor. Assim, embora conseguissem entrar no espaço público, as mulheres ainda estavam subordinadas a um trabalho manual, pois trabalhos que demandavam engenho se alinhavam à “energia intelectual” do homem, conforme se pensava na época.

Nessa perspectiva, os trabalhos manuais desenvolvidos na Escola Profissional Feminina compunham a proposta curricular desde o primeiro ano e tinham muita importância. Noutros termos, era importante a disciplina Trabalhos Manuais no currículo do ensino profissional feminino e dos cursos normais para aquele contexto histórico. A disciplina permitia desenvolver habilidades para uma profissão na qual a mulher ganharia o espaço público e convergia para uma visão de gênero naquele momento histórico. Era “uma forma de indicar construções culturais — a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” —, como diz Scott (1991 p. 75) ao se referir ao conceito de gênero

## Exposições

De acordo com Oliveira (2012, p. 704),

É possível afirmar que a disciplina de trabalhos manuais constituiu-se como parte do currículo escolar brasileiro a partir do período imperial (século XIX). Contudo, no período republicano, embora essa disciplina tenha mantido o seu lugar no currículo, a sua relação com a educação feminina passou a ser mais significativa.

Tais práticas no Brasil republicano ganharam contornos com os grupos escolares e a criação de escolas profissionais femininas, como é o caso da escola de Belo Horizonte. Oliveira (2012, p. 705) explica que

A domesticidade das atividades femininas está relacionada ao ideário apresentado por Perrot (1988), segundo o qual no espaço público, homens e mulheres situavam-se nas duas extremidades da escala de valores. Para a autora, investido de uma função oficial, o homem público desempenha um papel importante e reconhecido, ou seja, encontra-se integrado com as atividades relacionadas ao poder político. A mulher pública, entretanto, constitui a vergonha, a parte escondida e dissimulada, constitui-se em um vil objeto. Dessa forma, o lugar das mulheres no espaço público sempre foi problemático. Ainda segundo Perrot (1988), para os homens cabia o público e o político, enquanto para as mulheres, o privado e seu coração, a casa.

Com isso, o espaço privado da moça culta deveria ser restrito ao lar. Ela deveria se dedicar às habilidades manuais, à pintura e à aprendizagem de piano, muitas vezes oferecidas por professores particulares, ainda que essas atividades fossem ofertadas para mulheres em escolas públicas e profissionais femininas. Era um “modo a tornal-as na luta pela vida, uteis a si e á patria” (*Minas Geraes*, 1920, p. 4). Como afirmam Gomes e Chamon (2010, p. 8),

Em relação ao ensino profissional a Escola Profissional Feminina está incluída entre uma série de outras iniciativas que buscavam vincular a idéia de ensino à idéia do trabalho, como é o caso da Escola de Aprendizizes Artífices. De fato, podemos notar algumas iniciativas muito próximas de ambas as partes, como, por exemplo, as exposições realizadas com o intuito de apresentar os trabalhos produzidos pelas alunas. Esta notícia publicada no jornal *Minas Gerais* nos dá uma pequena amostra do aspecto destas exposições: “Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte Exposição de trabalhos Será inaugurada hoje às 14 horas na Escola Profissional Feminina, pelo seu diretor professor Benjamin Flores, a exposição de trabalhos: bordados, chapéus, desenhos, costura, etc., confeccionados pelas alunas daquele educandário, durante o corrente ano letivo. A exposição poderá ser visitada diariamente das 13 às 16 horas, até o próximo dia 2 de dezembro do corrente ano. Exames – Encerraram-se ontem, às 14 horas, as inscrições para exames de primeira época, que terão início logo no começo de dezembro, de acordo com a

tabela afixada na secretaria da Escola. Só poderão submeter-se às provas as alunas que houverem requerido suas inscrições até aquela data” (Minas Gerais, 29 Novembro 1939, p. 8).

Na Escola Profissional Feminina, as exposições de trabalhos manuais estiveram intrinsecamente ligadas à ideia de trabalho; ou seja, à oportunidade que as alunas teriam para expor seu trabalho e comercializá-lo, o que seria um acréscimo em sua renda. Para explicitar melhor as exposições como uma oportunidade, a tabela a seguir contém dados de exposições noticiadas no *Minas Geraes* de 1921 a 1926.

Notícias de exposições de trabalhos manuais da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte (1921-1926)

Data	Pág.	
21/12/1921	4	As alunas do curso normal que apresentaram trabalhos para a exposição, e que ainda não os retiraram, deverão procurá-los na Secretaria da Escola, durante a corrente semana, das 8 às 10 da manhã.
24/11/1922	11	A Exposição dos trabalhos das alunas será oportunamente organizada e franqueada ao público.
8/12/1922	6	Domingo próximo e segunda-feira, das 12 às 16 horas, haverá na sede da Escola exposição de trabalhos das alunas: Chapéus, trabalhos e costuras, podendo tal exposição ser visitada pelas famílias das alunas e pessoas interessadas.
15/12/1923	4	A exposição de trabalhos franqueada ao público, hoje, amanhã e depois, do meio dia às 4.

Continua...

Data	Pág.	
15/12/1923	7	A directoria da Escola convida as Exmas. Famílias das alumnas e as pessoas que se interessam pelo ensino para visitarem a Exposição de trabalhos, que estará franqueada ao publico hoje, sabbado, domingo e segunda-feira, do meio dia ás quatro da tarde. Rua Sergipe, 156, esquina de Tymbiras, próximo á Igreja da Boa Viagem.
11/12/1924	8	Nos dias 12, 13 e 14 do meio dia, ás 16 horas, estará franqueada ás exmas famílias a exposição de trabalhos, costuras e chapéus, confeccionados pelas alumnas, como provas de exames.
12/12/1924	7	A exposição de trabalhos, chapéus e costuras estará franqueada ás exmas. famílias, hoje, amanhã e depois, do meio dia ás 16 horas.
14/12/1924	5	Hoje, ás 16 horas, será encerrada a exposição de trabalhos, chapéus e costuras, que tem sido muito visitada.
8/12/1926	7	Acha-se aberta, desde ante-hontem, a exposição de trabalhos das alumnas desse estabelecimento, a qual estará franqueada ao publico, das 12 ás 16 horas, durante o dia de hoje. Das professoras da Escola recebemos delicado convite para visitar a exposição.

Fonte de dados: jornal *Minas Geraes* (21 dez./1921— 8 dez./1926)

Como se pode observar, as exposições aconteciam aos sábados, domingos e segundas-feiras, e todas no mês de dezembro. Com a mesma análise de Gomes e Chamon (2010), pode-se observar que essas exposições eram uma forma de “balanço” do que havia sido feito ao longo do ano letivo. Havia, entretanto, outra perspectiva das exposições, diferente em relação ao caso da Escola Profissional Feminina, como se pode ler a seguir:

Recebemos: “Estando este apreciado jornal sempre prompto para a defesa do que que é justo, justo é, o que vos peço reclamar a quem de direito e que vos exponho: a Escola Profissional Feminina, estabelecimento publico e naturalmente mantida pelo Governo, é frequentado na maioria por alumnos pobres, acontece porem que as alumnas que são quem mantem a escola com os trabalhos por ellas confeccionados (por que é natural que não vendam os trabalhos tirando só o dinheiro do material empregado, que tambem cobrem o trabalho de quem faz) pois bem, a essas alumnas não é permitido fazer trabalhos para si sem que seja pago a escola o trabalho ensinado, embora o material empregado seja da alumna. É o cumulo! No regulamento em que se basea a escola diz: Art. 22 – Do produto das obras realizadas na Escola descontando o custo do material reverterá 50% em favor da alumna ou das alumnas que tiverem executado o trabalho. É pois justamente o contrario em vez de ganhar, pagam. Acho bom esclarecer melhor o caso para ver se na verdade não é justa uma reclamação. Essas exigencias é só para as aulas de pintura. De seu admirador e constante leitor. Pae de uma alumna (*O Dia*, 6/4/1924, p. 5)

A nota publicada por um pai de alumna apresenta-se com justa reivindicação, pois a Escola Profissional Feminina de Curitiba (PR) angariava dinheiro com a produção das alunas, daí que deveria remunerá-las como direito ao seu trabalho; além disso, elas necessitavam da renda. Freitas (2011, p. 8) se refere a essa atitude da escola.

Os materiais produzidos pelas alunas eram levados a exposições anuais, e aí então estavam disponíveis para serem comercializados. Importante destacar que “do produto das obras realizadas na Escola, descontado o custo do material, reverterá 50% em favor das alunas ou das alunas que tiverem executado o trabalho” (Paraná, 1917). Assim, cada uma possuía uma caderneta em que a diretora anotava a porcentagem que lhes cabia de cada trabalho vendido, provavelmente para receberem ao final do curso. *Essa prática de comercialização dos trabalhos, apesar de proporcionar lucro às meninas e colaborar para as despesas da Escola, reforçando o movimento de aproximação desta com o*

*mundo do trabalho, poderia acarretar discussões acerca de uma duvidosa intencionalidade da instituição com essas vendas.* Possíveis inquietações de segmentos sociais variados poderiam alegar que a Escola realizava as exposições anuais, bem como o comércio dos produtos, objetivando somente o próprio benefício (grifos nossos).

De fato, essas práticas realizadas pela escola eram questionadas pelos pais das alunas, como no caso do texto que o jornal *O Dia*, de 6 de abril de 1924, publicou. Em relação à Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, não foram localizadas informações sobre esse tipo de prática de comercialização favorável à escola. A produção das alunas pode ser exemplificada com uma aula sobre flores e chapéus da escola de Curitiba, assim como a exposição desse material para comercialização.

Nos anos 40, o jornal *Correio da Manhã* publicou texto de Léon Renault, que esteve na direção do Instituto João Pinheiro e, diria Faria Filho (1995, p. 109), foi o primeiro diretor. Renault (1941) faz uma análise sobre “O trabalho manual” que merece ser replicada:

Curioso, apenas, nas coisas de educação e ensino, li, com vivo interesse, o editorial do *Correio da Manhã* e notícias, divulgadas em diários da capital sobre a exposição de trabalho manual, que foi por mim visitada, com olhos de leigo, mas com olhos de quem se interessa, com vivo ardor, por este assunto, dentro do cujo cipoal se embrenhou, lá se vão 35 anos, e de onde contempla muita novidade, que é velha, e muita velhice, que parece nova. As novidades, como a *escola ativa*, somente são novas, no vasto campo da educação, depois que foram importados professores estrangeiros e teorias incompatíveis com o nosso meio, não afeitas ao nosso povo, ao nosso passado histórico, às nossas tendências e aspirações futuras. O brilhante editorial do *Correio da Manhã* situa bem o problema, quando assinala que “*a carência do ensino manual nas escolas é uma lacuna na educação, da qual resulta lamentável repercussão sobre a própria economia nacional. Faz-se mister reabilitar aquela atividade e reagir, em parte, contra a idolatria das profissões liberais. É preciso estimular o*

*trabalho manual em função não somente do seu rendimento e resultados, mas do próprio homem, reconhecendo que todo trabalho engrandece e enobrece todo aquele que o executa*”. Há mais de três décadas, venho preconizando o *manualismo* desde a escola primária, como elemento vocacional para ensino posterior, de artes e ofícios, e como elemento de ordem prática. Todo indivíduo deve se capacitar de que só é digno de si e da sociedade com que vive aquele que amassa com o suor do rosto o pão de que se alimenta. *A escola deve preparar para a vida e pela vida; para o trabalho e pelo trabalho. O ensino da escola primária deve auxiliar, direta ou indiretamente, a juventude no caminho para uma existência digna de ser vivida e de ser vencida e, para isto, o seu método deve ser o princípio do trabalho*. Estamos, como assinala ilustre mestre, numa época de renovação social e, por isto, devemos ter uma educação que exprima as tendências da mesma época e lhe responda às necessidades. Não basta fazer o homem que sabe ler. É necessário que se faça o homem que sabe, trabalhar. E, para isto, nada como instituir o trabalho manual nas escolas, mesmo nas profissionais. Nestas, seria o melhor orientador de vocações. Em 1909, colaborando com as figuras exponenciais de Mendes Pimentel, Estevão Pinto e Juscelino Barbosa (felizmente vivos, e Arthur Joviano, cuja falta é sensível), assinalou-se no regulamento do Instituto João Pinheiro (decreto n. 2.416, do governo de Minas Gerais) que “o ensino de ofício só começará dois anos depois de internado o educando. Neste período introdutório, todo aluno receberá gradativamente o ensino manual (*manual training*), sem especialização de ofício. Principiando pelo dobramento, corte e recorte do papel, percorrerá depois e sucessivamente o aprendizado dos rudimentos dos ofícios mais comuns e mais úteis e do manejo das mais simples ferramentas. Este processo, novo na aplicação e nos intuítos, tem as seguintes vantagens: a) preenche o fim pedagógico dessa disciplina, educando e conjugando os sentidos e adestrando especialmente as mãos, imprimindo hábitos de perseverança e de paciência no trabalho, interessando a criança, pela sua variedade; b) provê os alunos aptidão para, por si mesmos, preencherem as necessidades comuns ao meio desprovido de recurso em que irão viver: remendarão o próprio vestuário, repararão e cairão a casa, improvisarão peças de mobília de habitações pobres, etc.; c) propicia a revelação da vocação natural do educando para determinado ofício”. Este ensino, pelo

regulamento expedido em 1909, abrangia trabalhos em papel, pano, cartão, cartolina, argila, cêra, taquára, bambú, embira, cipó, junco, fibra de bananeira, couro, madeira, ferro, visando sempre a [sic] execução de objetos e utensílios de uso (caixas, cestos, escovas, brochas, etc.); era feito, sempre, objetivamente. Ao que me informam, o ministro Gustavo Capanema cuida de instituir o ensino de trabalhos manuais, desde a escola primária. Que assim seja. Léon Renault (Renault, 1941, p. 2; grifo nosso).

Como se lê, a discussão de Renault (1941) a favor dos trabalhos manuais com base em sua experiência como diretor do Instituto João Pinheiro assinala a importância de estimulá-los para capacitar as alunas ao preparo à vida e pela vida, ao trabalho e pelo trabalho. Isso foi feito no Instituto João Pinheiro com atividades que abrangiam papel, pano, cartão, couro, madeira, ferro, utensílios de uso para o ensino dos trabalhos manuais. Segundo Faria Filho (1995, p. 110), no Instituto, “esperava-se que o jovem dali saísse em condições de ganhar a vida como honrado trabalhador rural”. Renault (1941) menciona o ministro Gustavo Capanema, que cuidava de instruir o ensino de trabalhos manuais desde a escola primária, deixando clara a sua concordância. Com relação a esse aspecto, Veiga (2007, p. 294) explicita que

a partir da década de 30, devido às necessidades de melhor racionalização da organização do trabalho em face da expansão industrial, e também da ampliação do movimento operário, várias iniciativas desse ramo de ensino foram realizadas.

Com efeito, a dualidade da educação marcada pela divisão social e técnica do trabalho, ao separar o trabalho manual do trabalho intelectual, é reafirmada na Reforma Capanema. Não por acaso, foi no período do Estado Novo que surgiu a Reforma Capanema, iniciada em 1942 e terminada em 1946.

A dualidade da educação se expressava na medida em que os egressos da educação média profissionalizante só tinham acesso ao ensino superior na mesma carreira, não podendo escolher outra e até mesmo este acesso restrito era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o ensino superior. Por outro lado, os alunos que terminavam o secundário podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma (Otranto; Pamplona, 2008, p. 10).

Conforme Moura (2010, p. 2), as pesquisas apontam que

O ensino médio não seria profissionalizante no sentido *stricto* — formar para uma profissão específica, mas estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e prática do trabalho, o que demandaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo.

Nessa perspectiva, o aluno teria domínio de técnicas diversificadas e “domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção, e não um mero adestramento em técnicas produtivas” —, afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 35).

No entanto, na Minas Gerais dos anos 40, tal proposta era inviável. Como esclarece Soares (1995, p. 98),

Em 1926, Fernando de Azevedo, através de seu “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo”, realizado a pedido e sob o patrocínio do jornal O Estado de S. Paulo, conclamava as autoridades brasileiras para a necessidade de modernizar a educação no País. A função principal dessa reforma seria prevenir as desordens sociais, formando nas classes dirigentes elites “esclarecidas e competentes”, por sua vez responsáveis pela educação “adequada” das massas populares. A “reconstrução social pela reconstrução educacional” era, para Azevedo, a solução alternativa para conter a crescente ameaça que pairava sobre a hegemonia das oligarquias rurais nos anos 20.

Nesse sentido, o projeto educacional de Fernando de Azevedo constituía a contrapartida ao projeto de lei encaminhado por Fidélis Reis (1962), deputado mineiro em 1922, e aprovado em 1927 após intensos debates em torno da obrigatoriedade do ensino profissional no Brasil. As preocupações de Reis, mineiro da cidade de Uberaba, ressaltaram a formação para o trabalho. Como ele disse,

Sem instrução, sem a técnica de uma profissão, não se vale nada no mundo que nasce. Foi na convicção profunda dessa verdade que se originou a minha campanha incessante e pertinaz pelo Ensino Profissional, pela formação técnica das novas gerações. Político, professor, e antigo parlamentar, nela concentrei todo o meu entusiasmo, todo o meu ardor de patriota. Sob esta inspiração e no terreno da verdadeira realidade brasileira é que devia ser elaborado um vasto plano de Educação para o nosso país. Na paixão desse propósito, tenho desenvolvido o meu melhor esforço, toda a minha modesta atuação (p. 144).

Embora tenha sido sancionada, a Lei federal Fidélis Reis não foi cumprida. O deputado se referiu às razões para o não cumprimento:

desde a sanção da lei foi sincero o Presidente da República em declarar-me que não poderia executá-la de pronto, mesmo dentro do crédito votado, que era o primeiro a reconhecer insuficiente para uma obra de proporções tamanhas. O Tesouro não suportaria nenhum ônus além das despesas estritamente orçamentárias. Além de que, a execução integral da lei reclamaria quantia não inferior a 400 mil contos, dizia o Presidente (Reis, 1962, p. 186).

O projeto inicial de Reis foi modificado, de modo anular a prescrição de obrigatoriedade do ensino profissional em todo o país. Conforme Cunha (2000, p. 210),

Nos dois anos seguintes o deputado mineiro suscitou apoio de numerosas entidades e personalidades, que dirigiram as moções ao

Congresso Nacional e ao presidente da República, elogiando a lei e reivindicando a sua aplicação. Em outubro de 1930, Washington Luís foi deposto e Fidélis Reis perdeu o mandato parlamentar por força da Revolução que levou Getúlio Vargas ao poder, inaugurando um novo período na história do Brasil.

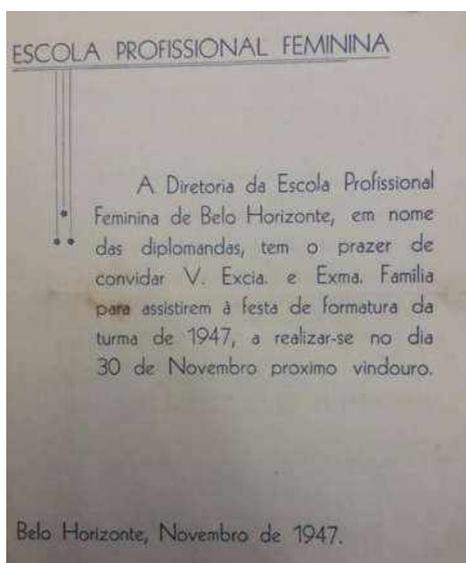
Como mais questionável da década, de acordo com Cunha (2000), o projeto de Reis polarizou as discussões, as quais tomaram dimensões nacionais, inclusive na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, onde conflitos entre deputados estaduais foram polêmicos.

Enquanto Reis defendia um ensino profissional fundado na “técnica” da profissão como condição essencial da vida (sem ela “não se vale nada no mundo”), e o professor Renault, um trabalho manual como preparação para a vida, este estudo sobre a formação profissional feminina defende a educação para mulheres na Escola Profissional Feminina como a que lhes permitiria superar dicotomias, por exemplo, entre trabalho manual e intelectual, para se introduzirem na esfera pública com mais arrojo. Embora se possa dizer que certas disciplinas reiterassem dada perspectiva de formação para as mulheres — casar e cuidar do lar, afinal aprendiam bordado, pintura, costura etc. —, a experiência de uma ex-aluna da Escola Profissional Feminina mostra que ela não só assimilou tal perspectiva de formação, mas também a subverteu; que conseguiu anular não só essa expectativa em relação ao seu papel social, mas também aquela dicotomia. Seu aprendizado em artes, datilografia e língua portuguesa, por exemplo, constituiu uma base sólida que deu a ela a segurança necessária para se arriscar como artista profissional — ou seja, viver de sua produção artística — e para escrever as memórias de sua família e de sua luta, dentre outras conquistas.

## Memórias e histórias de uma ex-aluna

Alguns elementos associados com a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte tratados até aqui reverberaram na entrevista com a única ex-aluna que foi possível encontrar durante a pesquisa subjacente a este estudo. O perfil socioeconômico das alunas, a formação escolar ofertada e seus desdobramentos (currículo, exames, resultados etc.), a formação profissional com ênfases nos ofícios manuais — tudo se exemplifica no caso de Maria Celme Ribeiro Caetano, que se formou na turma de 1947. Mais do que isso, ela é exemplo das mudanças de vida possíveis para a mulher brasileira pela via da educação, que lhe ajudou a desenvolver habilidades intelectuais e manuais para criar condições de vida materialmente mais favoráveis numa cidade que tendia a se tornar metrópole. Maria Celme se valeu do repertório de conhecimentos construído em sua formação escolar profissional para superar dificuldades e sustentar sua família após se casar. Tal condição inverteu a posição de desconforto e constrangimento no contexto familiar em que ela entrou ao se casar.

Convite de formatura da turma de formandas de 1947



Fonte: acervo de Junia Maria Horta

Em segundo plano, mais ao centro no rumo da porta, Maria Celme Ribeiro Caetano (rosto circulado), ladeada por alunas do curso Normal Profissional da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma de 1947. As alunas estão na posição disciplinar, demonstrando ordem e controle, como sugerem os braços para trás, ainda que se apresentem alguns sorrisos. A forma como se posicionaram — uma atrás da outra nas escadarias da escola —, além da postura fixa, padronizada, parece deixar clara uma formação moral rígida e uma educação disciplinadora.<sup>31</sup>



Fonte: arquivo de Maria Celme – fotógrafo não identificado

---

<sup>31</sup> As formandas de 1947 incluem: Adair Henriques Martins, Ana Ribeiro Aguiar, Belarmina Pelluci Junqueira, Beatriz Helena Guerra, Clelia Nobi, Carmem Cifani Aleixo, Dalva Rocha, Diva Cardinall, Damiana Carneiro Lima, Erellia Marques dos Santos, Elza Knelpp, Elza Coelho Costa, Edméa Maciel, Enadir Barbosa Linhares, Eva Amancio Amorim, Gloria Rocha Brum, Geni Anivia Ribeiro, Geralda Marcela Oliveira, Helena Gomes, Helena Rita Vieira, Isla Junqueira Eterovik, Itala Emilia de Souza, Ioni Rodrigues, Juraci de Oliveira Faria, Julieta de Paula, Lêda Garcia Menezes, Laura Priciliana M. Lima, Ligia Araujo Moraes, Luzia Conceição Torres, Lêda Assunção Ribeiro, Lêda Monteiro, Maria Edila Campos, Maria Celme Ribeiro, Maria Odila de Rezende, Maria Izabel Nogueira, Maria de Lourdes G. Nascimento, Maria Conceição Demaria, Maria Pinto, Maria Frabrini Nazaré, Maria Perpetuo Socorro Flores Horta, Maria Aparecida Nunes, Maria José Alves, Maria Moreira

Quando se mudou para Belo Horizonte, Maria Celme teve de morar no porão de um pensionato, pois não havia vagas. Com ela habitava Maria Rosa, também aluna da Escola Profissional Feminina e que se tornaria médica. Eis o que ela disse sobre essa moradia:

Lá no pensionato, éramos 87 moças. Fiquei instalada no porão (era o menor preço) quase todo o meu salário. O meu quarto, ou melhor, o nosso quarto (éramos quatro moças) ficava bem em baixo da Capela. O movimento lá começava às quatro horas da manhã, arrastavam os bancos para a limpeza esmerada (Caetano, 2011, p. 81).

Ela disse que sua mãe tinha hanseníase, e que quando a escola descobria discentes em tal condição, convidava o aluno ou a aluna a se retirar. De tal modo, a escola de Benjamin Flores foi das poucas instituições que aceitaram Maria Celme como discente. Essa aceitação pode se associar com a dedicação especial da família Flores não só à educação (o filho Antônio Lorêto Flores fundou escolas e se preocupou, sobremaneira, com o analfabetismo), mas também ao espiritismo. Conforme Lucena (1997, p. 28),

---

Fernandes, Maria Efigenia Oliveira, Maria Conceição Oliveira, Maria Francelina Siqueira, Maria Augusta Silva, Maria Conceição Campos, Mirtes dos Santos, Marta Machado, Marta Gomes, Maristela Pereira, Marialva Bonomi, Mariene Dias da Silva, Maura Miranda, Mariolina de Aguiar, Martinha Carvalho, Mirza Diogo, Miriam Tereza Medeiros, Nilza Carolina Almeida, Nalle Lopes Miranda, Nilza Marta da Silva, Nair de Oliveira Gomes, Nilda dos Santos, Neide Gonçalves, Olinda Batista Seara, Rosa Dal-Ferro Fissicaro, Rosa de Alencar, Rosa Alda A. Siqueira, Renee Campos Magalhães, Terezinha de Jesus Carneiro, Terezinha Lima Pires, Terezinha Bento de Souza, Terezinha Lourdes Brandão, Terezinha Campos Magalhães, Vanda Bonfim, Vanda Costa, Vanda Nobi, Vanda de Araujo Moraes, Valderéz B. Frois, Zita Vales Moreira, Zilda dos Reis Silva, Zeni Monteiro. Cabe destacar o nome da formanda Maria Perpetuo Socorro Flores Horta, neta de Benjamin Flores. Isso sugere que, se ele via a escola como útil para as belo-horizontinas, então também o era para sua família.

Antônio Loreto Flores foi fundador de várias instituições espíritas, escolas profissionais e primárias. No seu trabalho, nas diversas instituições, mereceu todo o seu labor, ininterrupto e constante, o Centro Espírita Amor e Caridade, casa que fundou em 1947, e da qual foi o Presidente até o seu retorno ao Plano Espiritual. Até a década de 40 do século passado, os hansenios eram internados compulsoriamente em colônias — os humilhantes leprosários, versão nova do Vale dos Imundos da velha Palestina. Por inspiração de Antônio Flores, o Deputado Federal Romeu de Campos Vergal, seu amigo, apresentou projeto de lei, sancionado pelo Presidente da República, extinguindo o confinamento dos portadores do mal de Hansen. E o primeiro centro espírita da Colônia Santa Isabel, município de Betim (MG), surge com o nome de “Campos Vergal”, fundado por Flores e alguns amigos em 1º de julho de 1947. Entre eles o hanseniano João Baptista da Costa, apelidado carinhosamente “João Pipoca”, desencarnado em 17 de novembro de 1982, com 78 anos, e que dirigiu aquela casa espírita por muitos anos, tornando-se muito querido e admirado por todos. Em homenagem póstuma, vinte anos mais tarde (16 de abril de 1967), em sinal de gratidão ao grande amigo dos hansenianos, funda-se na mesma Colônia o Centro Espírita Antônio Loreto Flores, por iniciativa de José Albino Chaves.

Como se pode inferir, esse envolvimento com a causa social da hanseníase associado ao espiritismo parece justificar, em parte, a aceitação de uma aluna cuja mãe tinha essa doença. Em seu livro *A saga dos Ribeiro*, Maria Celme (Caetano, 2011, p. 22) descreve circunstâncias dessa condição familiar:

Quando eu completei 7 anos, meu pai matriculou-me no Grupo Escolar Barão de Macaúbas, no mesmo bairro Floresta. Lembro-me que testaram o QI das crianças, fornecendo-lhes bolas de argila para confeccionar trabalhos. Delirei, gostava desta brincadeira. Com desenvoltura e conhecimento da matéria fiz lindas folhas diversas. Tinha e tenho facilidade de executar razoáveis obras com a massa de argila. Colocaram-me na classe A e eu me sentia entusiasmada com o aprendizado. Amei a minha professora D. Dulce Costa Guimarães.

Então, surgiram manchas no rosto e corpo da mamãe. Papai naturalmente levou-a para exames laboratoriais. Coincidência, castigo, ou seja lá o que for, mamãe estava com o diagnóstico de lepra. Pode ter sido tudo, menos contágio, porque não houve contato com minha tia Vicentina. O destino, as brigas, as discórdias encarregaram-se de mantê-las a distância: uma em Dores do Indaiá e a outra em Belo Horizonte. Foi um estouro como sempre acontece. Não conheço muitos detalhes, porque, por caridade mantinham-me à parte da realidade. Lembro-me de pouca coisa. Sentia que havia algo, mas não sabia o que era. É claro que me submeteram a exames e felizmente eu não tinha nada da doença. Mas isto não impedia que o mundo me evitasse. Os primeiros foram os Bernucci, separaram-me dos amiguinhos e, zelosamente, foram ao Grupo Escolar participar a ocorrência, uma vez que os filhos deles também estudavam no referido Estabelecimento. Não sei se chamaram Papai, se me expulsaram. Não me deram conhecimento dos fatos, por caridade, afinal eu tinha só sete anos. Lembro-me que a minha tão amada e querida professora manteve uma conversação com uma colega dela, D. Áurea. Sussurravam coisas. De repente, ela chamou-me pelo nome, colocou-me em pé e mandou que eu lesse a última página inteira do livro em que estudávamos ainda as primeiras páginas. Chamava-se o livro de *Elza*. O objetivo deveria ser para que ficasse comprovada minha impossibilidade de continuar na classe, por incompetência, por incapacidade de permanecer naquela ou em outra qualquer turma. Eu tremia e suave, mas humildemente li com desenvoltura, tudo, sem errar uma única palavra. Os colegas se manifestaram com um admirado OH! Juro que não fui eu quem leu, foi Deus por mim! Permaneci na última carteira da sala. Foi meu último dia de aula. Papai não explicou o ocorrido, mas comunicou-me que não iria mais ao Grupo Escolar.

Maria Celme constituía um grupo de pessoas estigmatizadas, ou seja, excluídas de certas instâncias sociais, sujeitadas aos “meios acionados pela sociedade” para “categorizar as pessoas”, diria Goffman (1975, p. 5), para quem os “estigmas são [...] atributos considerados como comuns e naturais, para os membros” das eventuais categorias. Eis porque portadores de hanseníase — e sua

família — podiam ser classificados como um grupo estigmatizado, como “diferentes” dos outros, daí que foram excluídos de certo meio social, sobretudo a partir dos anos 30.

Os estigmas e preconceitos contras os “*leprosos*” atravessaram os séculos e ainda persistem em nossa era. Mas foi na década de 1930 que esta mentalidade intolerante inferiu a crença de que era necessário isolar, banir, excluir e marginalizar os doentes. Dois elementos podem ser considerados como fundamentais para analisarmos esta visão estigmatizante e preconceituosa acerca do doente de hanseníase, as metáforas bíblicas utilizadas para definir *a lepra e o “leproso”* e os ideais eugênicos propagados na Inglaterra no final do século XVIII e que ganharam adeptos entre intelectuais brasileiros nas décadas de 1920 e 1930. Estes concebiam a hanseníase como uma série ameaça para o sucesso do desenvolvimento de uma nação brasileira idealizada para ser forte e saudável. Apontavam o isolamento compulsório como a única medida profilática capaz de coibir o crescimento da hanseníase no Brasil (Silva, 2009, p. 70).

Essa passagem se abre a associações com os ideais eugênicos das décadas de 20 a 40, em que se pregava a necessidade de garantir a saúde das crianças. Daí que, com receio de que a epidemia de hanseníase evoluísse, médicos consideravam que a prole de pais ou mães que tinham a doença podia não só desenvolvê-la, mas também contaminar outras pessoas. Solidificavam-se cada vez mais o isolamento e a exclusão de famílias com doentes de hanseníase. Os princípios eugênicos no tratamento dessas crianças pobres foram intensificados pelo governo federal. Na compreensão de Silva (2009, p. 80),

filhos saudáveis portadores de Hanseníase que ficavam desamparados após a *prisão* dos pais, passaram a enquadrar-se na categoria de crianças abandonadas e desvalidas. Eram consideradas pelos médicos leprologistas como passíveis de desenvolver a hanseníase, devido ao contato com os pais enfermos.

Silva (2009) esclarece que na década de 30 foram criadas outras medidas de assistência a menores carentes, a exemplo da Inspetoria de Higiene Infantil e Departamento Nacional de Saúde Pública, que, em 1934, passou a ser Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Em 1935, foi criado o laboratório infantil, extinto em 1941.

Em que pesem os efeitos de tais medidas higienistas, Maria Celme pôde não só permanecer na Escola Profissional Feminina, mas também conquistar seu diploma de normalista profissional.

Diploma de normalista profissional de Maria Celme



Fonte: arquivo de Maria Celme

Como se pode deduzir de uma leitura do diploma — reforçada pela leitura do jornal *Minas Geraes* —, quanto ao curso Normal Profissional da Escola Profissional Feminina, observa-se que o ensino era compreendido para atuação como normalista e técnico

profissional em costura, bordados, chapéus, pinturas e artes aplicadas; também havia preparação para atuação como professora por meio das aulas de Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Inglês, Francês, Desenho, Economia Doméstica, Física e Química, Ciências Naturais, Higiene e Medicina Doméstica, Datilografia, Taquigrafia, Contabilidade e Escrituração Mercantil. Pode-se supor que o objetivo era propiciar às alunas a oportunidade de serem donas de casa “mais prendadas” e profissionais da educação, em especial do magistério.

Nesse curso, Maria Celme aprendeu as disciplinas voltadas a uma prática educativa e se desenvolveu como professora primária e profissional na área de datilografia, contabilidade, taquigrafia, corte e bordados. Seus relatos — em seus livros e na entrevista que concedeu — mencionam experiências que permitem refletir sobre a problemática curricular por ela vivenciada, como foi o caso das disciplinas de línguas Tupi Guarani, Grego e Latim, nas quais o objetivo do professor parecia não ser o de ensinar. Eis como ela relatou sua experiência na escola:

fui colocada numa outra escola: “Escola Profissional Feminina” na Avenida Amazonas, esquina com Tamoios, do Professor: Benjamin Flores. *Este era espírita e as aulas voltadas para as línguas: Tupi Guarani, Grego e Latim. Programadas para todos os dias eram apenas para que as alunas permanecessem em classe e em silêncio. Não havia a intenção de serem ensinadas.* O próprio professor Flores era o palestrante. Falava todo o tempo sobre as línguas. Era bem velho. As matérias impressas no verso do diploma constam de: Português, Francês, Inglês, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Contabilidade, Higiene e Medicina Doméstica, Taquigrafia, Datilografia, Economia Doméstica, Desenho, Bordados, Chapéus, Corte e Costura, Pintura, Arte Culinária. Fui classificada em todas as matérias (algumas das quais nunca tivemos sequer uma aula). Está dito do princípio ao fim: **DISTINÇÃO, E PLENAMENTE**, várias vezes. *A rigor, aproveitei a datilografia, que utilizei muito na minha jornada de trabalho, foi lá que tomei conhecimentos elementares da máquina de datilografia.* Eu tinha sede de saber e isto era muito

pouco para mim. Felizmente, as aulas, à luz do lampião, gratuitas, serviram-me bastante. Com o passar do tempo a saúde pública esqueceu-se de nós. Deixaram de procurar-me nas escolas e seguir-nos em busca de levar a minha mãe, novamente, para a Colônia (Caetano, 2011, p. 35).

Essa passagem e os conteúdos se abrem a um entendimento da proposta curricular do ensino profissional feminino da escola de Benjamin Flores de 1919 até 1930. Ela expõe a dinâmica curricular da escola. Como disse Maria Celme, as disciplinas Tupi Guarani, Grego e Latim — ministradas todos os dias pelo professor Benjamin — parece não terem sido bem-sucedidas no quesito aprendizagem, pois ela diz que não tinham a intenção de ser ensinadas.

Folha de notas relativas aos exames finais de Maria Celme

RESULTADO DE EXAMES FINAIS		
MATERIAS	CLASSIFICAÇÃO	GRÁUS
Português.....	<i>Distinação</i>	10
Francês.....	<i>Plenamente</i>	7,5
Inglês.....	"	7
Aritmética.....	"	6
Geografia.....	"	7
História do Brasil.....	"	7
Contabilidade.....	<i>Distinação</i>	10
Higiene e Medicina Doméstica.....	"	10
Taquigrafia.....	<i>Plenamente</i>	6
Dattlografia.....	"	8,5
Economia Doméstica.....	<i>Distinação</i>	10
Desenho.....		
Bordados.....	<i>Plenamente</i>	7
Chapéus.....		
Corte e Costura.....		8,5
Pintura.....		
Arte Culinária.....		

Confere, *Benjamin Flores*  
DIRETOR

Fonte: arquivo de Maria Celme

Goodson<sup>32</sup> (1991, p. 27) faz uma reflexão sobre o currículo que se faz esclarecedora aqui. Segundo ele, o currículo escolar “é um artefato social”, preconcebido deliberadamente em função de objetivos a serem alcançados por um ser humano e que adentra uma realidade “significativa e complexa”, ou seja, a escola. Esse autor convida a rememorar os tempos de escolar para lembrar que “algumas disciplinas escolares”, certos “temas” ou determinadas “lições” eram preferidos, enquanto outros eram abominados. “Havia assuntos aprendidos facilmente e de bom grado, e outros que rejeitaram de forma restritiva”. Também havia a influência do “professor”, do “tempo”, da “sala de aula” e de “nós mesmos”; porém, “muitas vezes” importavam “a forma ou o conteúdo do próprio currículo”. Com efeito, “o currículo escolar está longe de ser um fator neutro”, assim como de se tornar objeto de atenção rigorosa de “sociólogos do conhecimento”.

O currículo se compõe de disciplinas que, nos espaços escolares, podem constituir polos motivadores possíveis de aproximar — ou repelir — alunos de um aprofundamento do conhecimento proposto ao longo da vida. Também a forma como o professor apresenta a disciplina e a relaciona com o aluno pode fazer diferença no processo de aprendizagem. O pensamento de Silva (2009, p. 150) dá propriedade ao conceito de currículo como “lugar, espaço, território”; “relação de poder”; “trajetória, viagem, percurso”;

---

<sup>32</sup> Para Martins (2007, p. 41), “Os escritos de Goodson, ainda pouco publicados no Brasil, instigam-nos a estudar a história do currículo por meio da história das disciplinas escolares, promovendo percursos sofisticados. Ele elabora perguntas, norteadoras das pesquisas, para que possamos refletir sobre as maneiras pelas quais conteúdos e matérias de ensino se tornaram ensináveis; como se configuraram de maneira disciplinar; por que permanecem ou são retiradas dos currículos; que poderes se engendram nas construções das disciplinas, tendo em vista a história da escolarização; que relações há entre os conteúdos e as formas disciplinares. Este autor ainda sinaliza que é necessário produzirmos uma história do ensino que relacione estudos de textos curriculares, práticas educativas e processo escolar”.

“autobiografia”; como algo forjado em “nossa identidade”; é “texto, discurso, documento”; “documento de identidade”. A lógica histórica associada ao currículo supõe que este se especifique conforme a região, o lugar, o espaço e as relações de poder.

Se assim o for, a um espaço como a capital mineira — símbolo da modernidade urbana e da modernização do país, convém frisar —, era conveniente ensinar datilografia e português escrito. Esses saberes eram necessários para suprir uma demanda por gente apta a estabelecer e manter uma comunicação escrita padronizada e legível, como requer, por exemplo, o funcionamento administrativo da indústria, do setor de serviços e do comércio, ou a burocracia da administração pública — prefeitura, secretarias, autarquias e outros órgãos. O caso de Maria Celme se alinha nesse raciocínio, pois exemplifica outro efeito de seu aprendizado que não o profissional propriamente dito. Sua capacidade de ler, escrever e datilografar, suscitada pela aprendizagem na escola, fez-se importante em sua vida ao lhe dar condições intelectuais e manuais de se tornar escritora e publicar livros por conta própria.<sup>33</sup> Como ela disse em entrevista, “A gente aprendia datilografia, que me ajudou muito, que hoje eu faço a taquigrafia. A datilografia me ajudou muito”. É provável que a disciplina de língua portuguesa tenha ajudado também. Convém frisar que, das matérias que cursou, ela destacou várias vezes a de Português, elogiando a didática da professora: “Eu tinha uma professora de Português que era fantástica”; “Tinha a professora de Português que era um colosso!”; “A [professora] de Português [...] ela era muito boa”. Tais foram as expressões usadas para enaltecer a docente e sua atuação didática. Além disso, a aprovação com

---

<sup>33</sup> Os livros publicados por Maria Celme foram: *Campo florido* (2010), *Brincando de cozinhar* (2011), *Sonhando com o outro lado da vida* (2010) e *A saga dos Ribeiro* (2011). Em seu relato, Edna Júlia Cândida da Silva, amiga e vizinha de Maria Celme, informa que “Ela escrevia, eu ia na gráfica, a gente imprimia e encadernava”.

distinção (10) no relatório de notas reforça seu envolvimento e sua aplicação em tal disciplina.

Igualmente, seu aprendizado escolar lhe deve ter dado condições de se tornar artista plástica profissional. Sua produção inclui esculturas e pinturas que lhe trouxeram renda suficiente para comprar um apartamento no centro de Belo Horizonte, tal foi a aceitação de seu trabalho artístico.

Esculturas produzidas por Maria Celme. Muitas semelhantes a essas foram vendidas.



Fonte: acervo da pesquisa – autoria da fotografia: Betânia Laterza

Pinturas produzidas por Maria Celme



Fonte: acervo da pesquisa – autoria da fotografia: Betânia Laterza

Como se pode inferir, a chance de seguir uma carreira remunerada se ancorou nas habilidades desenvolvidas na Escola Profissional Feminina, carreira em que se pode pressupor uma atuação em exposições e galerias de objetos artísticos junto com o marido para vender seus produtos. Se assim ocorreu, então nesse mundo público que Maria Celme adentrou era o marido quem negociava as obras, ou seja, lidava com o público. Em que pesem as razões para essa relação profissional com sua produção (tempo, disposição, inclinação, arranjo profissional etc.), é como se ela ainda ligasse sua atuação profissional ao ambiente privado, doméstico, por mais que participasse dessa lida com o ambiente público ao lado do marido, Orlando.

Maria Celme usou o conhecimento construído na escola profissional para sobreviver e superar uma história de vida impregnada de dificuldades de acesso e permanência na escola; mais que isso, inverteu uma relação familiar em que, desde o início de seu matrimônio, passou a sustentar a família com o seu trabalho, já na década de 50.

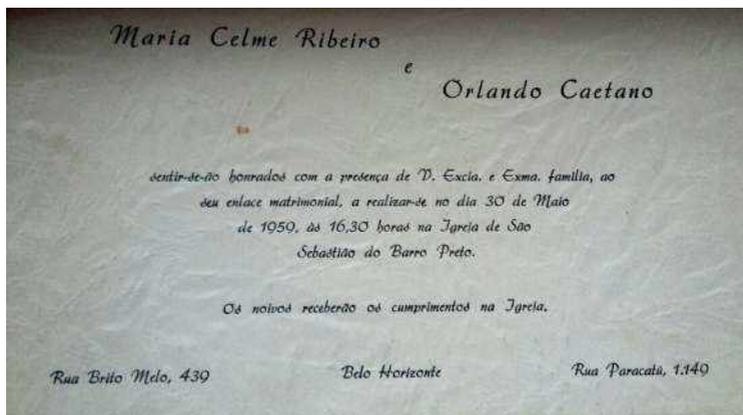
Após se casar, a vida conjugal se mostrou de muita luta — como disse ela. De tal modo, seus estudos na Escola Profissional Feminina, por meio das artes plásticas e da datilografia, tornaram-se prioritários para a sobrevivência da família. As circunstâncias de seu casamento foram atribuladas porque não tinha o consentimento da mãe do marido. O convite de casamento se abre a uma leitura das atribulações.

Circunstância do casamento de Maria Celme com Orlando Caetano. Maria Celme, ao centro, de vestido branco, ladeada por Orlando Caetano, então seu futuro esposo. As crianças perto dela são seu irmão, Alberto Ribeiro, então com 7 anos, e sua prima Ângela Curvelo Araújo de Oliveira, talvez com a mesma idade.



Fonte: arquivo de Maria Celme – fotógrafo não identificado

#### Convite de casamento de Maria Celme



Fonte: arquivo pessoal de Maria Celme

Como se vê, o convite de casamento dos anos 50 apresenta apenas os noivos. O nome de pais e mães ficou ausente. Além disso, não indica perspectiva de comemoração festiva do matrimônio; supõe-se uma cerimônia modesta. Nas palavras de Maria Celme, a ausência do nome dos pais dela se justifica porque “Orlando já não tinha o pai vivo, eu, por minha vez, não tinha nem pai, nem mãe”. Mas a mãe de Orlando era contra o casamento dos dois — “Dona Marieta opunha-se ferrenhamente à nossa união”, como disse Maria Celme (Caetano, 2011, p. 132). Preferiram não pôr o nome da mãe — “em situação desagradável convidando quem quer que fosse para algo que desaprovava inteiramente. Assim, usamos o critério e bom senso de fazer o convite de forma singela e decente”. Mas não sem reação da sogra, como Maria Celme escreveu:

Orlando guardou em casa os convites do nosso casamento e queixou-se de que alguns, a mãe dele tirara e enviara a diversos destinatários. O objetivo não era o de convidar propriamente, sim mostrar o que chamou de desaforo: a não colocação do seu nome nos convites (p. 172).

Além disso, na preparação de seu casamento, vários problemas ocorreram. Um foi o preconceito em relação à hanseníase, que vitimou sua mãe e estigmatizou sua família. Em seu livro, ela relata que,

Antes da oficialização do noivado, perguntei ao meu primo José Vasconcelos um possível endereço de algum laboratório para submeter-me a um exame laboratorial. Achei digno para com o Orlando. Ele indicou-me o Laboratório Malheiros à rua São Paulo. Fui lá. Atendeu-me um médico, bom, caridoso, Dr. José Malheiros. Prestou-se a dar-me informações sobre a atuação da doença e explicou não ser hereditária. Já conhecia todas as informações que, gentilmente, me passava. Cordial que entregando o resultado, declinou-se a receber o valor correspondente ao seu trabalho. Tornou-se nosso amigo. Orlando exibiu à família o exame ao qual eu havia, por iniciativa própria, me submetido. Explicou que desde os

primeiros momentos de namoro havia lhe dado a conhecer toda a história. Nada os convencia. Exigiram que eu voltasse a novos exames, desta vez com um médico vizinho, o qual não se deixaria comprar com meus “recursos” sendo da inteira confiança deles. Orlando se submeteu a exigências (acreditava chegar a bom termo), levou-me pela mão docilmente. O médico aplicou-me uma vacina na dobra do antebraço direito, dizendo que formaria um caroço em vinte dias. Isto seria a reação natural contra a doença. Submeti-me humildemente. Até os fins dos seus dias, Orlando reclamava da minha passividade e dizia: “você é muito humilde Pretinha” e sou. Este médico passou à família, sumamente interessada num resultado que desse por finalizado o noivado, duas folhas datilografadas com os fatos diretos da doença, explicando não ser hereditária e ainda porque minha mãe morrera há doze para treze anos. Tempo perdido, não acreditaram (Caetano, 2011, p. 117).

Com o estigma que carregou ao longo de sua vida (ser filha de mãe portadora de hanseníase) — e que a excluiu de oportunidades de escolarização em escolas públicas —, Maria Celme se deparou com a rejeição da família de seu noivo.<sup>34</sup> Para ela, houve muita hostilidade no casamento. De tal modo, acabaram sendo vítimas de um modelo normativo de conduta em que valores culturais, espirituais e sociais não são reconhecidos, ou seja, são banidos do universo simbólico (Caetano, 2011). Não bastasse isso, o desconforto gerado por um casamento não aceito pela sogra se estendia a outras pessoas envolvidas com o matrimônio. Por exemplo, Maria Celme conta que

---

<sup>34</sup> O trabalho de Silva (2009, p. 31) contribui para uma compreensão da condição de exclusão de Maria Celme por conta da hanseníase. Em suas palavras, “Segundo Martine Xiberras a exclusão é um conceito amplo e baseado em diferenças determinadas por valores religiosos, políticos, paradoxais ou oficiais e que levam a atitudes de rejeição. Segundo afirma, é necessário determinar o espaço de referência que provoca a rejeição e as formas pelas quais esta exclusão se produz; assim: as formas mais visíveis, ou mais chocantes, do processo de exclusão residem na rejeição para fora das representações normalizantes da sociedade moderna avançada” (grifo nosso).

uma prima havia mencionado a vontade de ser madrinha do casamento, mas se recusou porque não queria participar de “casamentos de confusão”; da mesma forma, uma pessoa que aceitou ser paraninfo não teve a esposa ao seu lado; ela “disse à dona Marieta que estava doente” (Caetano, 2011, p. 175). A comemoração foi singela, em um apartamento alugado pela família da noiva.

A condição de Maria Celme alude ao que diz Bassanezi (1997, p. 614) sobre o código de moralidade nos anos 50: moças de família deveriam ser mães, esposas e donas de casa. Esse seria o destino natural das mulheres. Logo,

Não casar significava fracassar socialmente, às moças era permitido utilizar artifícios pouco explícitos para atrair um pretendente: estimular sua vaidade, estar sempre de bom humor, vestir-se bem e como “ele gosta”, ser ao mesmo tempo amável e indiferente, interessar pelo seu trabalho ou passatempos, elogiar sua inteligência e mil outras coisas sutis para conquistá-lo. A garota deveria fazer parecer que a iniciativa vinha do rapaz: “ela pode conquistá-lo, dando-lhe a ilusão que está sendo conquistada”. Vemos que, ao menos nas aparências, o poder masculino era mantido.

Se assim o for, o convite de casamento tão bem guardado por Maria Celme parece resguardar um triunfo numa sociedade que valorizava o casamento como uma das funções femininas. Como revela Bassanezi (1997),

a mulher casada deveria ter o marido e os filhos como o centro de suas preocupações, de maneira não muito explícita, mas contundente, o bem estar do marido era tomado como ponto de referência para medida *felicidade conjugal*, a felicidade da esposa viria como consequência do *marido satisfeito* (p. 627).

Nesse contexto de estudo para desenvolver habilidades profissionais e de responsabilidade em relação ao lar, Maria Celme demonstrava preocupação muito grande com o esposo em sua

trajetória de vida. Não por acaso, ele a acompanhava nas exposições de suas futuras obras artísticas. Mesmo com a resistência ao casamento e um ideal de mulher como bem-educada e formada para administrar o lar, Maria Celme assumia outras profissões que não a docência, com o desenvolvimento de suas aptidões profissionais. Assim, pôde contribuir para o sustento familiar nos anos 50. Essa possibilidade de ajudar a sustentar a vida do casal — pois não tiveram filhos — que se mostra na atitude de Maria Celme se alinha a um texto publicado pela revista *Jornal das Moças* em 1960 (p. 14) sobre a mulher e seu lar:

Se bem que a mulher já tenha transpôsto os limites de sua completa emancipação, um grito enérgico, que vem do fundo, do subconsciente saindo lhe diz: “O lugar da mulher é no Lar”. Portanto, amigas, agora que o alto nível de vida nos obriga a ombrear com os homens para o custeio de nossas famílias, podemos procurar uma profissão a ser exercida dentro de casa. Por isso, trazemos, hoje, uma sugestão para aquelas que apreciam o tricô, tão em moda, atualmente. Mas por que executá-lo com sacrifício, com agulhas manuais, se, no Brasil, já existem boas e aperfeiçoadas máquinas para tricotar? Algumas, até, com características industriais cujo rendimento de trabalho, e perfeição de pontos, lhes garantirão certos e bons lucros. Essas máquinas existem nas boas casas do ramo. Há outras profissões, trabalhos manuais, ou intelectuais, que podem, perfeitamente, ser executados dentro do lar, sem prejuízo de nossas funções de donas-de-casa. Todavia, como nos referimos a tricô apresentamos esta linda blusa com decote alto, trabalhada em encaixe de “Milão”. É um modelo que pode ser feito em primavera ou mesmo no verão. Se a prezada leitora gostou de nossa idéia para iniciar uma pequena indústria caseira de tricô, poderá contar conosco, para bonitas sugestões como esta, assim como para receitas de pontos, conhecimento de fios ou fibras que mais se prestam para esta classe de trabalho, etc. Aliás, o lema de nossa revista sempre foi, desde o seu início, servir bem, em todos os setores à mulher dentro do lar e na sociedade, com bonitos modelos, riscos, conselhos úteis para a vida no lar, receitas, enfim, leitura amena e proveitosa.

Como se lê, embora se reconheça a emancipação da mulher — e que ela pode colaborar com o marido no custeio da família —, sua profissão tem de ser exercida dentro de casa. Daí a sugestão do tricô como possibilidade de a mulher ou a dona de casa iniciar uma fábrica caseira. Para isso, contavam até com informações e receitas de pontos da revista *Jornal das Moças*, cujo lema era oferecer à mulher do lar e da sociedade modelos e conselhos para a vida doméstica.

No entanto, como diz Almeida (2000, p. 5),

As mulheres sempre lutaram por direitos que lhes foram negados no mundo construído sob a autoridade masculina. Os vários movimentos feministas mostram que nessas lutas além do direito público ao voto, as mulheres reivindicaram educação, instrução, igualdade e cidadania, o que lhes possibilitaria o trânsito da esfera doméstica para o espaço público.

No Brasil dos anos 20, houve conquistas para as mulheres. Ocorreram, em especial, quanto à necessidade de escolarização, embora houvesse ainda resistência a carreiras para o público feminino, impondo-se apenas o magistério como possibilidade predominante de trabalho. Nesse caso, a Escola Profissional Feminina concedeu outras oportunidades de inserção no mundo público, o que, por um bom tempo, seria uma meta atingida por poucas mulheres por meio da profissionalização em outras áreas que não a da docência ou da enfermagem. Mas o pós-guerra — como sugere Almeida (2000) — pode ter contribuído para acelerar o processo de mudança no comportamento feminino, graças ao processo acelerado de urbanização e industrialização, acompanhado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação — por exemplo, cinema e rádio — e da publicidade: elementos que trouxeram mudanças significativas aos costumes do brasileiro.

Nas décadas de 40 e 50 do século 20, as mulheres não mais aceitavam as mesmas subordinações a que suas antecessoras estiveram submetidas, mas muitos valores permaneceram inalterados,

principalmente os referentes à sexualidade e domesticidade. Entretanto, a expansão dos meios de comunicação, a conquista do direito à instrução, a ampliação do mercado de trabalho e o acelerado progresso e desenvolvimento, assim como as novas descobertas da Ciência, acabaram por produzir uma nova consciência feminina que se foi esculpindo em meados do século 20 na esteira do término da Segunda Guerra. O meio século transcorrido desde as primeiras lutas feministas, juntamente com suas conquistas, trouxe as duplas jornadas de trabalho. O lar ainda era considerado como um local essencialmente reservado às mulheres e os cuidados com os filhos também continuaram sob a responsabilidade da mulher. Em caso de separação, a lei decidia, com raras exceções, que caberia a esta a guarda da prole. A chance de seguir uma carreira remunerada se ancorava no preparo profissional pela via escolar, e a legislação civil e trabalhista caminhava ainda a passos lentos em relação aos direitos das mulheres (p. 10).

Faz sentido aqui o que diz Scholl (2012, p. 45):

o trabalho feminino e, por consequente, a atuação da mulher no espaço público, somente era socialmente aceitável quando havia necessidade da mulher, casada, completar a renda familiar; evitando, assim, a ‘miséria: mãe de todos os vícios’.

O caso de Maria Celme reitera esse pensamento. Graças à formação educacional — a “via escolar” —, ela pôde angariar subsídios e criar condições favoráveis de sobrevivência numa capital tida como cidade moderna. De fato, ela produziu profissionalmente em seu domicílio — o lar: “espaço da mulher”, do cuidar do esposo, da vida mundana. Mas ela o fez com autonomia. Nesse sentido, a trajetória de Maria Celme é exemplar das mudanças nas perspectivas de vida profissional pública para as brasileiras, embora, na entrevista que me concedeu, ela tenha enaltecido suas habilidades na cozinha, atributo desejável à educação das moças.

## Considerações finais

Este estudo buscou contextualizar e reconstruir a gênese e parte da trajetória histórica da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. Desenvolver esse tema exigiu rever questões relativas ao trabalho das mulheres nas fábricas, destacando-se momentos em que elas tiveram questionado seu trabalho no meio fabril e em que foram estigmatizadas e até rotuladas por deixarem o lar para buscar o sustento. Para que a mulheres se fizessem presentes no espaço público, isto é, na fábrica, enfrentamentos tiveram de ser levados a efeito por elas ao longo do século XIX e início do século XX, o que lhes impôs mais desafios. Como afirma Perrot (2005, p. 195), mantém-se a ideia de que a “operária continuará a ser repulsiva”, a ser uma “antítese da feminilidade”. Sob a “aparência graciosa da datilógrafa”, avançava “o proletariado dos tempos modernos”: mais do que a fábrica, o escritório absorveu as donas de casa. A datilografia e o ensino técnico e profissional foram estratégias importantes para a sobrevivência delas fora do lar, no espaço público urbano, onde profissões para o público feminino puderam ganhar contornos com o desenvolvimento técnico das mulheres em uma escola profissional.

Especular a gênese e a trajetória da Escola Profissional Feminina exigiu, ainda, compreender o surgimento de Belo Horizonte e as sensibilidades e representações em torno da construção de uma cidade tida como modelo de capital republicana e moderna. Em Belo Horizonte se inscreveram marcas do poder republicano pouco à vontade com Ouro Preto na

condição de capital, porque a cidade tinha vínculos fortes com o governo monárquico. A elite aspirava a uma cidade onde o espaço público fosse sustentado por uma política de higienização social intolerante à “ociosidade dos pobres”. Não por acaso, a polícia se mostrava intolerante nas ruas belo-horizontinas, esse espaço público em que pessoas pobres supostamente associadas à vadiagem perambulavam e eram consideradas como “poluição ambiental” no “ar fresco” da modernidade da nova capital. A elite via a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de uma cidade moderna. Na nova capital de Minas Gerais, a população humilde era considerada alvo do poder público.

A Escola Profissional Feminina surge nesse contexto como possibilidade de responder ao projeto de modernidade da nova capital, como oportunidade de oferecer a moças pobres um preparo não só para serem donas do lar, mas também — e sobretudo — para ajudar no orçamento familiar. Era a chance de se qualificarem para trabalhar como professoras em seu domicílio, datilógrafas em escritórios, telegrafistas nos correios e até com a produção de peças artísticas, como esculturas e quadros vendáveis. Em certa medida, a qualificação profissional possibilitou ir além dos limites domésticos com essa atuação profissional. Projetou as mulheres para o mundo público por meio de trabalhos manuais, da docência, da atuação nos escritórios e nos espaços públicos. A inserção das mulheres na esfera pública foi um aprendizado histórico que decorreu de várias lutas, inclusive das operárias, no âmbito do debate público, e foi fundamental para o processo de emancipação feminina ao longo do século XX.

Nessa trajetória histórica, a participação das mulheres por meio da Escola Profissional Feminina foi relevante para ampliar a presença delas nos espaços públicos, resguardando-se os limites próprios do contexto histórico e social que não deixaram de ser

condicionadores de cada momento histórico analisado. As alunas recebiam uma educação voltada para disciplinas pró-desenvolvimento de habilidades femininas por meio da disciplina e do controle social. A escola foi, também, um lugar de desenvolvimento para o trabalho feminino, uma instituição formadora cujas disciplinas puderam contribuir para um projeto de modernização da sociedade, aspiração de políticos atuantes no plano macro e micro que defendiam a necessidade de a nação se ampliar na perspectiva da industrialização e modernização.

Moças pobres não podiam ficar alheias a esse processo de progresso instituído para a nação desde o início da República. Mas há de se ressaltar que o professor Benjamin Flores enfrentou desafios de toda ordem para conseguir manter sua escola funcionando, tais eram as dificuldades financeiras. De fato, recebeu subsídios do governo federal para a manutenção da escola, os quais fluíram até 1945. Igualmente, ganhou as páginas do jornal Minas Geraes após 1920. Como índices de reprovação sugerem evasão, é provável que a ordem financeira da instituição fosse afetada. Ainda assim, a escola foi capaz de proporcionar transformações na trajetória de vida de egressas com o ensino profissional.

A entrevista com a ex-aluna Maria Celme permitiu compreender que ela conseguiu ser bem-sucedida em sua vida profissional, a julgar por seus bens materiais como aposentadoria e um apartamento no centro de Belo Horizonte, conquistado com recursos de seu trabalho e através de uma trajetória de dificuldades. Ela estudou numa época em que a relação entre saúde e sociedade foi marcada por uma política médica que interferia na vida e nos costumes. Terminou tardiamente seu processo de escolarização e só conseguiu fazê-lo porque Benjamin Flores e a equipe da Escola Profissional Feminina permitiram seu

acesso e permanência no curso Normal Profissional até a conclusão.

Em síntese, entre os anos 1920 e 1960, a Escola Profissional Feminina surgiu e se tornou uma instituição marcada por lutas e contradições. Formou moças belo-horizontinas de extração burguesa e da classe trabalhadora. Todas recebiam formação para o trabalho e para serem boas mães. Não se pode afirmar categoricamente que todas conseguiram promover transformação social em suas vidas com o que a instituição escolar proporcionou, mas está claro que as oportunidades associadas ao currículo e à troca de saberes e experiências entre colegas pode ter possibilitado, a cada uma, conforme suas escolhas e seu desejo profissional, sua inserção no mundo do trabalho: magistério público e privado, trabalho em escritórios como datilógrafas, posições nas tecelagens e fábricas, atividade de costura, bordado e chapelaria oferecidas para o âmbito particular das senhoras da elite. As transformações — é claro — depende(ra)m da vontade de cada uma de buscar um vir-a-ser, um devir que a educação pode ajudar a concretizar.

## Referências e fontes

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. (org.). *Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 21–33.

ABREU, M. P. *A ordem do progresso: 100 anos de política econômica republicana 1889–1989*. 10. ed. Rio de Janeiro, Campos, 1989.

ALMEIDA, Jane Soares de. As lutas femininas por educação, igualdade e cidadania. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 5–13, jan./abr. 2000.

ALVES, Ana Elizabeth Santos; SILVA, Lígia Maria Portela da. Ensino profissional em conquista nas décadas de 1930 e 1940: o curso de datilografia. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, n. 16, n. 1, p. 21–26, jun. 2008.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. História da educação da criança pela família no século 19: fontes para uma escrita. *Hist. Educ.* Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 67–83, jan./abr. 2015.

APPLE, Rima D. *Mothers & Medicine. A social history of infant feeding, 1890-1950*. Madsion, The University of Wisconsin Press, 1987.

ARAUJO, J. C. S.; INÁCIO FILHO, G. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2005.

ARAUJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais: a reforma João Pinheiro (1906). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. Programação e Resumos. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v. 1, p. 213–225.

ARAUJO, José Carlos Souza. As creches na Europa entre os oitocentos e novecentos. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 2, maio/ago. 2015.

ARRUDA, Rogério Pereira de. Belo Horizonte e La Plata: cidades-capitais da modernidade latino-americana no final do século XIX. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 85–123, 2012.

AUBÉ, Antonine. *Tratado de Costura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Typgraphia e Livraria de Lombaerts & Comp., 1881.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. *Cadernos Pagu*, v. 27, p. 213–254, jul./dez. 2006.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima. Menoridade e trabalho no Rio de Janeiro da Primeira República (1889–1930). *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 17, p. 99–123, dez. 2015.

BARRETO, Abílio. *Resumo histórico de Belo Horizonte – 1701–1947*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 607–639.

BELOCH, Israel; ABREU, Alzira Alves de. (coord.). *Dicionário Histórico-biográfico brasileiro, 1930–1983*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; FGV/CPDOC; Finep, 1984.

BEVILÁQUA, Clóvis. *Código Civil dos Estados Unidos do Brasil Comentado*, v. 4, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BESSE, Susan. *Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914–1940)*. São Paulo, Edusp, 1999.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia e formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1924–1940)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BITTENCOURT, Liberato. Sobre o estudo racional da Geografia. *Revista da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro*. Tomo XXXVII, 1933, p. 71–75.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (org.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

BITTENCOURT, Ícaro. O operariado no Brasil da primeira república: alguns apontamentos teórico-metodológicos e historiográficos. *Revista Social e Humana*, Santa Maria, v. 20, n. 1, jan./jun. 2007, p. 141–151.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendiziz Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. Decreto Nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906. *Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1606-29-dezembro-1906-582057-publicacaooriginal-104760-pl.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRASIL. Decreto Nº 7, de 20 de novembro de 1889. *Dissolve e extingue as assembleas provinciaes e fixa provisoriamente as attribuições dos governadores dos Estados*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7-20-novembro-1889-517662-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BRAUDEL, Fernand. A Longa Duração. In: BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Presença, 1972.

BUNZEN, Clecio; MEDEIROS, Regiane R. Almeida de. O ensino de gramática na Primeira República (1889–1930): uma análise da gramática expositiva, de Eduardo Carlos Pereira. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119–141, jun. 2016.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.

CAETANO, Maria Celme Ribeiro. *A saga dos Ribeiro*. Clube de Autores, 2011.

CARULA, Karoline. Perigosas amas de leite: aleitamento materno, ciência e escravidão em A Mãe de Família. *Hist. cienc. saude-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 19, supl. 1, p. 197–214, dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702012000500011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702012000500011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 dez. 2016.

CARVALHO, C. H. Modernizar e civilizar: reformas educacionais em Minas Gerais no final do século XIX e princípio do XX (1882–1928). In:

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA — Conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. São Paulo: Anpuh, 2013, v. 1, p. 1–13.

CARVALHO, José M. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Carlos Henrique; GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906–1930). *História da Educação*, v. 20, p. 255–271, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAGAS, Valnir. *Didática Especial de Línguas Modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAMON, Carla Simone; GOODWIN JÚNIOR, James William. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais (1910–1941). *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319–340, jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 24 jan. 2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

COGGIOLA, Osvaldo. Origens do movimento operário e do socialismo no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 51–91, dez. 2015.

CONGRESSO BRASILEIRO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, 2., 1912, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1912.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1., Rio de Janeiro, 1922. Boletim 6, 1921–1922. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.

COSTA, Silvânia Santana; FREITAS, José Ricardo Nunes. Os conteúdos de história expressos no compêndio epítome de história universal. *In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SERGIPE* — “A construção do conhecimento na formação do professor”, 3., 2010. p. 1–10, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Unificação e Segmentação no Ensino Brasileiro. *In: SEMINÁRIO “UM OLHAR SOBRE ANÍSIO”*. Mesa-redonda

“política educacional”, Rio de Janeiro, 3 set. 1999. Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Unesp/Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Edunesp; Brasília: Flacso, 2005.

DECCA, Edgar Salvadori de. *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DESAULNIERS, J. R. Institucionalização e evolução da escolarização. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 97–104, 1992.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

GRAVE, João (org.). *Lello universal: novo dicionário encyclopédico luso-brasileiro*. Porto: Lello, 1900.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

FAIRCLOUGH, Normam. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e trajetórias profissionais: a experiência dos egressos do Instituto João Pinheiro de Belo Horizonte. *Educação e Realidade*, v. 20, n.1, p. 107–122, 1995.

FARIA FILHO, L. Instruir, civilizar, qualificar: representações sobre o trabalho na cultura escolar. *Trabalho e educação*, Belo Horizonte, n.1, p. 101–112, fev./jul. 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909/1934*. Bragança Paulista: ed. Universidade São Francisco, 2001.

FARIA FILHO, L. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Alvin (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193–211.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. *As concepções linguísticas no século XIX: a gramática no Brasil*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2006.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. 19. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990, p. 227-255.

FERREIRA, Rita de Cássia Oliveira. *A Escola Normal da Capital: instalação e organização (1906–1916)*. 2010. 158 p. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

FERRO, Flavia Salles. *Virgílio de Mello Franco: trajetória política em contexto de mudanças (1929–1948)*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em História) — Departamento de História, Universidade Federal Fluminense.

FONSECA, Claudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 510–533.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Moraes, 1979.

FREITAS, Itamar. *A pedagogia da história de Jonathas Serrano para o ensino secundário brasileiro (1913 a 1935)*. 2006. Tese (doutorado) — Universidade Católica de São Paulo.

FREITAS, Danielle Gross de. A Educação das mulheres e a proposta da Escola Profissional Feminina de Curitiba. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2011, Vitória, 16 a 19 de maio de 2011. *Livro de resumos...* Vitória: ed. UFES, 2011, p. 159.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (org.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROLETTI, Domingos. *Fábrica, convento e disciplina*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.

GODOY, Marcelo Magalhães. Minas Gerais na República: atraso econômico, Estado e planejamento. *Cad. Esc. Legisl.*, Belo Horizonte, v. 11, n. 16, p. 89–116, jan./jun. 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 11.

GOMES, Warley A.; CHAMON, C. S. Entre o trabalho, a escola e o lar: o caso da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., Belo Horizonte, 2010.

GONÇALVES, Irlen Antônio; VERSIEUX, Daniela Pereira. Escrevendo por sobre a terra: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906–1915). *Hist. Educ.*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 201–222, maio/ago. 2015.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; ALVES FILHO, Eloy; NABUCO, Maria Regina. A produção agroalimentar em Minas Gerais: fontes e indicadores econômicos. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 8., 1998, Diamantina, MG. *Anais [...]*. 1998, p. 147–168.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, n. 295, p. 7–37, 1991.

JULIÃO, Letícia. Sensibilidades e representações urbanas na transferência da Capital de Minas Gerais. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 114–147, jan./jun. 2011.

KOWARICK, Lúcio. Cortiços: a humilhação e a subalternidade. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 49–77, nov. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702013000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702013000200004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 6 jan. 2017.

LEAL, F. M. Geografia: ciência corográfica e ciência corológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO, 2., 2009, São Paulo.

LIBBY, D. C. *Transformação e Trabalho em uma Economia Escravista*: Minas Gerais No Século XIX. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIMA, Junia de Souza; GONÇALVES, I. A. Mulheres tecidas: o trabalho feminino nas fábricas de tecidos no final do século XIX e princípio do século XX. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA/SENEPT, 1., 2008, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2008, p. 1–12.

LOURO, Guacira Lopes e MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946– 1970). *Cadernos de Pesquisa* (87), 1993.

LUCENA, Antônio de Souza. *Pioneiros de uma nova era*. Rio de Janeiro: CELD, 1997.

MAELERONKA, Wanda. *Fazer roupa virou moda*: um figurino de ocupação da mulher (São Paulo 1920–1950). São Paulo: ed. Senac, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. Unicamp, 1997.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2, p. 39–50, maio/ago. 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 2. ed. Lisboa: Avante, 1977.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Porta adentro: criados de servir em São Paulo de 1890 a 1930. In: BRUSCHINI, Cristina; SORJ, Bila (org.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Marco Zero, 1994.

MENDES, R. T. *A preeminência social e moral da Mulher*. Rio de Janeiro: Empreza Brasil, 1908.

MINAS GERAIS. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais, um decreto n° 1960. Belo Horizonte, MG: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1916.

MINAS GERAIS. Decreto 1435. Aprova o regulamento de mendigos. 23 de dezembro de 1900.

MONTE-RASO, Jose Fecundo. Pronunciamento. *Anais do Congresso Constituinte do Estado de Minas Gerais*. 4 maio 1891. p. 95.

MORAES, M. Célia M. de. (coord.). *A “via” brasileira para o capitalismo: correlações de força e interesses fragmentados (anos vinte e trinta); relatório de pesquisa UFF/CNPq*. Niterói, 1992.

MORAES, Antônio Evaristo de. *Apontamentos de direito operário*. 3. ed. São Paulo: LTr, 1986.

MOURA, Margarida Maria. *Os herdeiros da terra*. São Paulo: Hucitec, 1978.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO — PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. 2010, p. 1–14.

MOURÃO, Paulo K. C. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889–1930)*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NADAI, Elza. Educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na primeira República: discriminação ou emancipação? *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo: USP, 1991.

NEEDELL, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993.

NEIVA, Ismael Krishna de Andrade. *O ensino do Desenho na Escola Normal de Belo Horizonte (1906–1946)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Imagens de trabalhos manuais na Primeira República: representações da educação feminina. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 11., 2012, Rio Grande. *Anais [...]*. Rio Grande: ed. FURG, 2012, p. 698–708.

OLIVEIRA, Renilson Santos. Linha do tempo da didática das línguas estrangeiras no Brasil. *Non Plus*, n. 7, p. 27–38, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 5., 2008, Aracajú. *Anais [...]*. 2008, v. 1. p. 373.

PAES, Waldemar Tavares. Por que se ensina História da Civilização no curso Normal. *Revista do Ensino*, ano 5, n. 46, p. 36–51, 1930.

PAIVA, José M. *O método pedagógico jesuítico: uma análise “Ratio Studiorus”*. Minas Gerais: Imprensa Universitária da UFV. 1981.

PALMA FILHO, J. C. A educação brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, J.C. (org.). *Caderno de formação — formação de professores — educação cultura e desenvolvimento — história da educação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. único, p. 85-102.

PARANÁ. *Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Affonso Alves de Camargo*, Presidente do Estado, pelo Dr. Enéas Marques dos Santos, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública, em 31 de Dezembro de 1917. Curitiba, Typographia d’A Republica, 1917, Arquivo Público do Paraná.

PARMELEE, Maurice. *Poverty and Social Progress*. New York: Macmillan, 1916.

PAULA, J. A. *Raízes da modernidade em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAULA, R. Z. A. de. Indústria mineira: origem e desenvolvimento. In: SEMINÁRIO SOBRE ECONOMIA MINEIRA, 10., 2002, Diamantina. *Anais [...]*, 2002.

PENTEADO, A. E. A. Sob a eloquência das paraninfas: as cerimônias de formatura do Colégio Progresso Campineiro — 1930–1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 8., Cuiabá, 2013.

PERROT, M. *Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PERROT, M. *As mulheres ou o silêncio da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Introdução. In: PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada* 4. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 7-12.

PERROT, Michelle. Sair. In: FRAISSE, Geneviève e PERROT, Michelle. (dir.) *História das Mulheres no Ocidente*. Volume 4 – O século XIX. Porto/São Paulo, Edições Afrontamento/Ebradil, s/d, pp.503-540 [Direção geral: George Duby e Michelle Perrot].

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 7–16, maio/ago. 2008.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei; DELLATORRE, Sahsha Kiyoko Watanabe. O ensino do francês no Brasil. *Odisseia*, Natal, RN, n. 9, p. 97–124, jul./dez. 2012.

PINTO, Jefferson de Almeida. “Uma esmola pelo amor de Deus!”: caridade, filantropia e controle social (Juiz de Fora, 1870–1930). *OP SIS: Dossiê, História e Sensibilidades*, v. 8, n. 11, p. 275–298, 2010.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE: Anuário de Belo Horizonte v. 1, ano 1. Belo Horizonte, 1953.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar 1890-1930*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

REIS, O. de Souza. Bibliographia. *A Escola Primária*, Rio do Janeiro, ano 1, n. 6, 1917.

REIS, Fidélis. *Homens e problemas do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

REVISTA GERAL DOS TRABALHOS. *Comissão Construtora da Nova Capital*. Rio de Janeiro, H. Lombaerts e C., abr. 1895.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. Abertura solemne do Congresso. In: Congresso Brasileiro de Instrução Primária e Secundária. *Annaes [...]*. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, p. 162–163, 1912.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 219–239, set. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 fev. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROSENBUR, José Maria. Mudança da Capital Mineira. *Tribuna de Ouro Preto*, 13 de dezembro de 1947, ano II, n. 56, 1947.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1976.

SAMPAIO, A. A. M.; VLACH, V.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2006, Uberlândia. Anais do COLUBHE06. Uberlândia: COLUBHE06–UFU, 2006. v. 1. p. 1-12.

SANTOS, Joseilde de Santana. Educação Primária Feminina em Sergipe durante o Brasil Império. In: CONGRESSO SERGIPANO DE HISTÓRIA, 5.; ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/SE, 5., Aracaju, SE, 2016. *Anais eletrônicos*, p. 1–13.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua vinculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 150, p. 273–289, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade–intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org.). *Crítica ao fetichismo ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21–52.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. *HISTEDBR* On-line, Campinas, n. esp., p. 16–27, abr. 2011.

SCHOLL, Raphael Castanheira. *Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946–1961)*. 2012. 238 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SCOTT, Joan. A mulher trabalhadora. In: FRAISSE, G.; PERROT, M. (org.). *História das mulheres no ocidente*. Século XIX. Porto: Afrontamento, 1991, v. 4.

SEGNINI, L. *Mulheres no trabalho bancário*. São Paulo: Edusp, 1998.

SEVENE, Emilio. *A grammatica franceza*. Tomo I, s/d.

SILVA, Rita Cristina Lima Lages e. O ensino de Francês em Minas Gerais nas primeiras décadas do século XIX: os sujeitos escolares e a configuração de uma disciplina. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 91–102, jan./jun. 2009.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. *O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)*. São José: Centro Universitário Municipal de São José, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Cláudia Cristina dos Santos. *Crianças indesejadas: estigmas e exclusão dos filhos sadios de Portadores de Hanseníase internados no Preventório Santa Terezinha 1930–1967*. 2009. 231 p. Dissertação (Mestrado em História Social). Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letra e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SILVEIRA, Victor. *Minas Gerais em 1925*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1926.

SIMÃO, Fábio Luiz Rigueira. Os homens da ordem e as ordens dos homens: ordenamento urbano e policiamento em Belo Horizonte. 2008. 137

p. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008.

SIMÃO, Fábio Luiz Rigueira. Os homens da ordem e a ordem dos homens: vigilância, ação policial, concepções de ordem e legislação municipal em Belo Horizonte (1895–1930). *Heera* (UFJF, Online), v. 7, p. 16–42, 2012.

SOARES, M. J. A. *Uma nova ética do trabalho nos anos vinte* — projeto Fidélis Reis. Brasília: Série Documental MEC/ Inep, Relatos de Pesquisa nº 33, jul. 1995.

TRINDADE, E. M. C.; PRADO, E. M. O ensino profissional feminino na cidade de Curitiba no despontar do século XX. *História Social*, v. 21, p. 237–251, 2012.

VAZ, Alisson Mascarenhas. A indústria têxtil em Minas Gerais. *Revista de História USP*, n. 111, p. 101–118, 1977. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/76231/79972>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. Campinas: Papirus, 1994.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. A expansão da educação escolar na organização da federação brasileira: escolas normais em Minas Gerais na primeira república. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 12, n. 2, p. 209–230, jul./dez. 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Educação Doméstica” e reformas da instrução pública do Distrito Federal. *Cadernos de Pesquisa* (99), nov. 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves e RODRIGUES, Rosane Nunes. A casa, a escola ou trabalho: o Manifesto e a profissionalização feminina no Rio de Janeiro (1920-30). In: Xavier, Maria do Carmo. (org.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, pp.89-112.

VILELA, Cláudia Oliveira Cury. *A instrução para os desprotegidos da sorte: obrigação ao trabalho no sertão da ignorância, MG — 1889–1909*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. Mutualismo e filantropia. *Locus: revista de História*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 99–113, jan./jun. 2004.

WIRTH, John. *O fiel da balança*: Minas Gerais na federação brasileira (1889–1937). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

## Textos consultados, mas não citados

ABENDROTH, Wolfgang. *A história social do movimento trabalhista europeu*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

AZEVEDO, Fernando. *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios*. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

BATALHA, Cláudio. *Sindicalismo amarelo*. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SINDICALISMO%20AMARELO.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CUNHA, L. A. Entrevista. In: BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971, 3/3/2017, atualizada em 8/3/2017. *Senado Notícias*. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 25 nov. 2016.

DORIGON, Nelci G. *Educação e trabalho*: a convocação das workhouses. 2006. 167 f. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Maringá.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface*, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635–46, set. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 nov. 2016.

GARCIA, L. C. O secundário e as mulheres: uma comparação entre Brasil e França no campo educacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO — corpo, violência e poder, 8., 2008, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Mulheres, 2008, p. 1–7.

GOMES, Marcos Antônio de Oliveira; CASTANHO, Sérgio Eduardo M. Educação e movimento operário na República Velha. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS — “História, sociedade e educação”, 7., 2006, Campinas. HIISTEDBR, v. 1. p. 173–193, 2006.

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

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções: 1789–1848*. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, Eric J. *A era dos impérios: 1875–1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

HOUAISS, Instituto. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORNAL DO RECIFE. Recife, PE, 6 de novembro de 1884, ano XXVII, n. 256.

KUHLMANN JÚNIOR, M. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (org.). *Educação da infância brasileira: 1875–1983*. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 3–30 (coleção “Educação contemporânea”).

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e Educação Infantil em Max e Engels. *HISTEDBR*, Campinas, n. 39, p. 136–152, set. 2010.

LOMBARDO-RADICE, Giuseppe. *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Barcelona, Madrid, Buenos Aires: Labor, 1933.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. 1, t. 1.

MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto Comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). *O manifesto comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998[1848].

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, livro 1.

MIALARET, Gaston; VIAL, Jean (dir.). *História mundial da educação*. De 1815 a 1945. Porto: RÉS, 1986, v. 3.

MISES, Ludwig Von. *Ação humana*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995 [1949].

NOGUEIRA, Luana dos Santos; SILVA, Rhuana Deniziane Hortência de Lima. Um olhar sobre gênero: a desigualdade no ingresso e presença feminina na área de ciência e tecnologia. In: Congresso Nacional de

Educação, CONEDU, 3., 2016. *Anais* [...]. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA11\\_ID9909\\_15082016181133.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA11_ID9909_15082016181133.pdf). Acesso em: 29 set. 2016.

OLIVEIRA, M. T. R. Indústria têxtil mineira no século XIX. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, ANPEC, 21., Belo Horizonte, 1993. *Anais* [...]. Belo Horizonte: 1993, v. 1.

O MERCANTIL. Belo Horizonte, MG, 25 de julho de 1847, n. 206.

PIMENTEL, Edlene. *Uma “nova questão social?”: raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje*. Maceió: ed. UFAL, 2007.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (org.). *Histórias das mulheres no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 578–606.

REVISTA DE ENSINO. *Conferência de Aprígio Almeida Gonzaga, sobre a – I Finalidade do trabalho manual para mulheres; II Finalidade do trabalho manual para os homens; III – Finalidade do trabalho manual na formação cívica dos jovens*. Belo Horizonte, MG, ano 1, n. 5, 14 de julho de 1925.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira — a organização escolar*. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Luiz C. da. Há algo de degenerado no reino da sociedade industrial moderna. In: MERISSE, Antonio *et al.* *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997, p. 11–23.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Luciana Moreira. Emilia Pardo Bazán e o feminismo como tema na viragem do século XIX. *Oficina do CES*, n. 404, set. 2013.

SOUZA, Rita de Cássia de. *Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925–1930)*. 2001. 355 p. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

VEIGA, Cynthia Greive. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835–1906): geração, gênero, classe social e etnia. In: OLIVEIRA, Lindimar C. V.; SARAT, Magda. *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados: ed. UFGD, 2009, p. 15–41.

VIEIRA, Karin Sewald; CUNHA, Maria Teresa Santos. “A mais bela normalista”: rituais juvenis no Curso Normal do Instituto Estadual de Educação (Florianópolis, 1961–1971). *Educação Unisinos*, v. 19, p. 132–142, 2015.

### Fontes jornalísticas

BELFORT, Franklin. Carta. *Diário de Notícias*. Rio de Janeiro, RJ, 21 de março de 1907, ano 1, n. 25, 1907.

CLEMENTE, José. Uma figura tradicional. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, MG, 13 de maio de 1950.

COSTA, Carlos. O nosso inverno. *A Mãe de Família*, Rio de Janeiro, RJ, ano 1, n. 8, p. 63–64, abr. 1879.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, SP, 10 de outubro de 1909.

CORREIO PAULISTANO. Lorena — instrução publica mineira. São Paulo, SP, segunda-feira, 17 de março de 1913, ed. 17833, “Telegramas”

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, SP, 5 de novembro de 1913, n. 18.066.

DIÁRIO DA ASSEMBLÉIA. *Falecimento do professor Benjamin flores*. Belo Horizonte, MG, 13 de maio de 1950.

DIÁRIO DA TARDE. Belo Horizonte, MG, 12 de maio de 1950.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Belo Horizonte, MG, 21 de março de 1907, ano 1, n. 25.

DIÁRIO DE MINAS. Belo Horizonte, MG, 12 de maio de 1950.

FON FON. Rio de Janeiro, RJ, 16 de maio de 1925, ano XIX, n. 20.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, RJ, 20 de janeiro de 1880, n. 20.

HELENA. Memórias de uma professora. O ensino de português na Escola Normal. *Imparcial*, Rio de Janeiro, RJ, 23 de setembro de 1920, n. 1618.

JORNAL DAS MOÇAS. Rio de Janeiro, RJ, 7 de janeiro de 1960, n. 2.325.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 23 de janeiro de 1920, ano XXIX, n. 19, “Seção alheia”.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 16 de março de 1921, ano XXX, n. 61.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 29 de março de 1921, ano XXX, n. 70.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 14 de janeiro de 1923.

MINAS GERAES. *Escola Profissional Feminina*. Belo Horizonte, MG, 2 de dezembro de 1925, ano XXXIV, n. 281.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 6 de janeiro de 1926, ano XXXV, n. 4.

MINAS GERAES. Belo Horizonte, MG, 29 de novembro de 1939.

O CONSERVADOR DE MINAS. Ouro Preto, MG, 12 de março de 1870, n. 7.

O DIA. Curitiba, PR, 6 de abril de 1924, n. 241.

O JORNAL. Rio de Janeiro, RJ, 28 de outubro de 1919, n. 134

O MUNICÍPIO. Caratinga, MG, 11 de novembro de 1930, n. 80.

O PHAROL. Juiz de Fora, MG, 12 ago. 1912.

RENAULT, Léon. O trabalho manual. *Correio da Manhã*, RJ, 17 de setembro 1941, n. A14378.

SPAVIER, A. M. Você e seu lar, de direção de A. M. *Jornal das Moças*. Rio de Janeiro, RJ, 7 de janeiro de 1960, n. 2.625.

VIDA DOMÉSTICA. Rio de Janeiro, RJ, janeiro de 1942, ano XXI, n. 286.

## Fontes documentais

ALMEIDA, Miguel Calmon du Pin e. *Relatórios do Ministério da Agricultura* — apresentados ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio. 1925.

BELO HORIZONTE. Coleção de Anais da Câmara Municipal de Belo Horizonte. Arquivo Público Mineiro, 1909–30.

LINHARES, Joaquim Nabuco. Mudança da capital: Ouro Preto-Belo Horizonte. Belo Horizonte: Conselho Medalha da Inconfidência, 1957.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.436, de 27 de dezembro de 1900. Aprova o regulamento de mendigos. Cidade de Minas: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1900.

MINAS GERAIS. Decreto 4.524, 21 de fevereiro de 1916. Regulamento que uniformiza o ensino nas escolas normais Modelo, regionais e equiparadas do Estado. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1916 (Arquivo Público Mineiro).

MINAS GERAIS. Decreto 6.758, de 1º de janeiro de 1925.

MINAS GERAES. MENSAGEM do governador Antônio Augusto de Lima ao Congresso Constituinte em 7 de abril de 1891.

MONTEIRO, Bernardo Pinto. Mensagem do Conselho Deliberativo da Cidade de Minas, apresentada em 19 de setembro de 1900.

### **Fontes iconográficas**

Acervo da pesquisa — fotografias de Betânia Laterza e Junia Maria Horta

Acervo particular da família Flores — Tereza Cristina Flores Moura e Junia.

Acervo de Maria Celme Ribeiro Caetano

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Relatórios da chefia de polícia do Estado de Minas Gerais (1894/1895). Belo Horizonte.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Disponível em: [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico\\_docs/photo.php?lid=30290](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/fotografico_docs/photo.php?lid=30290).

### **Fontes orais**

CAETANO, Maria Celme Ribeiro. Belo Horizonte, MG, dia de mês de ano. Arquivo de mp3 (63 minutos). Entrevista concedida a Betânia Laterza Ribeiro na residência da entrevistada.

MOURA, Teresa Cristina Flores. Belo Horizonte, MG, dia de mês de ano. Arquivo de mp3 (60 minutos). Entrevista concedida a Betânia Laterza Ribeiro na residência da entrevistada.

### **Websites**

HEMEROTECA da Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>

COLEÇÃO Linhares Digital. Disponível em: <http://linhares.eci.ufmg.br>



## Apêndice 1

Este apêndice apresenta dados estatísticos relativos a disciplinas e reprovações das alunas da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte com índice maior de repetência. As informações salientam disciplinas com índice mais elevado de reprovação no período 1920-1930. Os dados das tabelas a seguir foram extraídos do jornal *Minas Geraes*.

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1920-1922

	DISCIPLINAS	REPROVAÇÕES	TOTAL DE ALUNAS	PORCENTAGEM DE REPROVAÇÃO
1º ano 1920	Portuguez	18	44	40,90%
	Desenho e Architectura	15	41	36,58%
	Arithmetica	15	42	35,71%
	Geographia	10	38	26,31%
	Francez	—	34 (Aprov.)	—
2º ano 1921	Chorographia do Brasil	6	21	28,57%
	Corte e Costura	3	18	16,67%
	Desenho	3	20	15%
	Trabalhos e Bordados	3	8	37,5%
	Portuguez	3	23	13,04%
	Arithmetica	3	21	14,28%
	Escripturação Mercantil	3	11	27,27%
	Geometria	2	18	11,11%
	Dactylographia	6	11	54,54%
	Francez	4	17	23,53%
3º ano 1922	Costura	4	12	33,33%
	Geometria	2	13	15,38%
	Dactylographia	2	5	40%
	Francez	3	14	21,43%
	Tachygraphia	—	2 (Aprov.)	—
	Portuguez	3	15	20%

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1921-1923

	DISCIPLINA	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1921	Trabalhos e Bordados	11	39	28,20%
	Geographia	11	40	27,5%
	Portuguez	6	41	14,63%
	Desenho	10	42	23,81%
	Arithmetica	8	46	17,39%
	Francez	6	41	14,63%
	Dactylographia	5	23	21,73%
2º ano 1922	Dactylographia	6	17	35,29%
	Portuguez	4	29	13,79%
	Esripturação Mercantil e Contabilidade	2	10	20%
	Trabalhos e Bordados	4	10	40%
	Geometria	2	14	14,28%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Arithmetica	2	12	16,67%
	Costura	4	13	30,77%
	Desenho	4	18	22,22%
3º ano 1923	Trabalhos de Agulha	3	8	37,5%
	Portuguez	1	13	7,69%
	Geometria	1	13	7,69%
	Francez	1	13	7,69%
	Desenho	1	13	7,69%
	Historia	1	13	7,69%
	Chapeos	—	3 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	1	11	9,09%
	Esripturação Mercantil	2	5	40%
	Physica e Quimica	—	3 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Historia Natural	—	4 (Aprov.) 9 (Não compareceram)	—
	Pintura a Oleo	—	3 (Aprov.)	—

Disciplinas, alunas e reprovações na Escola Profissional de Belo Horizonte, turma  
1922-1924

	DISCIPLINA	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1922	Portuguez	7	49	6,12%
	Desenho	7	39	17,95%
	Francez	4	44	9,09%
	Geographia	3	23	13,04%
	Chapeos	2	20	10%
	Arithmetica	3	21	14,28%
	Trabalhos	3	11	27,27%
2º ano 1923	Costuras	19	36	52,78%
	Dactylographia	3	19	15,79%
	Portuguez	3	24	12,5
	Geometria	7	25	28%
	Francez	5	30	16,67%
	Desenho	5	29	17,24%
	Chapeos	—	8 (Aprov.)	—
	Arithmetica	11	35	31,43%
	Escripturação Mercantil	2	12	16,67%
	Geographia	7	20	35%
	Tachygraphia	2	7	28,57%
	Pintura a Oleo	—	4 (Aprov.)	—
	3º ano 1924	Historia	2	12
Costuras		—	9 (Aprov.) 3 (Não compareceram)	—
Desenho		—	11 (Aprov.) 2 (Não compareceram)	—
Physica e Chimica		—	6 (Aprov.) 2 (Não compareceram) 3 (Retiraram-se)	—
Escripturação Mercantil		—	4 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
Geometria		—	5 (Aprov.) 6 (Deixaram para 2ª época)	—

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1923-1925

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	PORCENTAGEM DE REPROVAÇÃO
1º ano 1923	Trabalhos de Agulha	9	21	42,86%
	Geographia	8	38	21,05%
	Portuguez	7	39	17,95%
	Dactylographia	4	12	33,33%
	Arithmetica	7	38	18,42%
	Francez	8	32	25%
	Chapéos	8	27	29,63%
	Desenho	7	42	16,67%
	Corte e Costura	—	1 (Aprov.)	—
	Pintura a Oleo	—	2 (Aprov.)	—
2º ano 1924	Geographia	2	10	20%
	Geometria	2	14	14,28%
	Francez	2	17	11,76%
	Desenho	—	6 (Aprov.) 5 (Não compareceram)	—
	Escripturação Mercantil	—	5 (Aprov.) 4 (Não compareceram) 8 (Deixaram para 2ª época)	—
	Costuras	—	4 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
3º ano 1925	Portuguez	9	25	36%
	Historia do Brasil e Universal	9	23	39,13%
	Francez	6	19	31,58%
	Arithmetica	6	26	23,08%
	Geometria	—	3 (Aprov.) 1 (Não compareceu)	—
	Physica e Química e Sciencias Naturaes	—	1 (Aprov.) 3 (Não compareceram)	—
	Desenho	3	17	17,65%
	Escripturação Mercantil	—	2 (Aprov.) 6 (Não compareceram)	—
	Corte e Costura	—	3 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1924-1926

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1924	Francez	6	54	11,11%
	Arithmetica	4	24	16,67%
	Desenho	3	46	6,52
	Geographia	4	26	15,38%
	Portuguez	4	31	12,90%
	Trabalhos de Agulha	2	219,52%	
2º ano 1925	Portuguez	9	35	25,71%
	Historia do Brasil e Universal	9	24	37,5%
	Francez	6	26	23,08%
	Geographia	6	28	21,43%
	Arithmetica	6	37	16,22%
	Desenho	3	25	12%
	Escrpturação Mercantil	—	7 (Aprov.) 6 (Não compareceram)	—
	Dactylographia	—	5 (Aprov.) 9 (Não compareceram)	—
	Pintura	—	3 (Aprov.) 2 (Não compareceram)	—
	Corte e Costura	—	11 (Aprov.)	—
	Trabalhos de Agulha	—	3 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—
3º ano 1926	Portuguez	4	11	36,36%
	Physica e Química	1	7	14,28%
	Escrpturação Mercantil	2	12	16,67%
	Historia Natural	—	3 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
	Pintura	—	1 (Aprov.)	—
	Hygiene	—	3 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
	Dactylographia	2	11	18,18%
	Desenho	—	9 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	—	7 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1925-1927

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1925	Portuguez	9	56	16,07%
	Francez	6	45	13,33%
	Geographia	6	38	15,79%
	Arithmetica	6	55	10,91%
	Historia do Brasil e Universal	9	20	45%
	Desenho	3	41	7,31
	Escripturação Mercantil	—	4 (Aprov.) 6 (Não compareceram)	—
	Dactylographia	—	14 (Aprov.) 9 (Não compareceram)	—
	Pintura	—	5 (Aprov.) 2 (Não compareceram)	—
	Corte e Costura	—	5 (Aprov.)	—
	Trabalhos de Agulha	—	22 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Chapeos	—	20 (Aprov.)	—
	2º ano 1926	Francez	3	41
Escripturação Mercantil		2	16	12,5%
Portuguez		2	28	7,14%
Pintura		—	2 (Aprov.)	—
Dactylographia		2	16	12,5%
Desenho		—	21 (Aprov.)	—
Trabalhos		—	2 (Aprov.)	—
Chapeos		—	5 (Aprov.) 10 (Não compareceram)	—
Corte e Costura		—	8 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
3º ano 1927	Francez	1	14	4,14%
	Portuguez	1	19	5,26%
	Corte e Costura	1	4	25%
	Physica e Quimica	—	5 (Aprov.) 5 (Não compareceram)	—
	Dactylographia	—	3 (Aprov.)	—
	Desenho	—	10 (Aprov.) 2	—

		(Não compareceram)	
Trabalhos	—	3 (Aprov.)	—
Sciencias Naturaes	—	6 (Aprov.)	—
Chapeos	—	3 (Aprov.)	—
Historia	—	2 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
Geometria	—	2 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
Escrituração Mercantil	1	13	7,69%

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1926-1928

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO	
1º ano 1926	Portuguez	5	53	9,43%	
	Arithmetica	4	57	7,02%	
	Escreituração Mercantil	2	9	22,22%	
	Francez	4	57	7,02%	
	Pintura	—	1 (Aprov.)	—	
	Desenho	2	30	6,67%	
	Dactylographia	2	18	11,11%	
	Trabalhos	—	22 (Aprov.)	—	
	Chapeos	—	28 (Aprov.) 10 (Não compareceram)	—	
		Corte e Costura	—	1 (Aprov.)	—
2º ano 1927	Geographia	4	27	14,81%	
	Arithmetica	3	30	10%	
	Corte e Costura	1	6	16,67%	
	Desenho	1	25	4%	
	Dactylographia	—	11 (Aprov.)	—	
	Portuguez	2	25	8%	
	Trabalhos	—	4 (Aprov.)	—	
	Francez	1	26	3,85%	
	Chapeos	—	8 (Aprov.)	—	
		Escreituração Mercantil	1	9	11,11%
3º ano 1928	Portuguez	1	19	5,26%	
	Francez	2	16	12,5%	
	Arithmetica Comercial e Geometria	—	14 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—	
	Historia Geral e do Brasil	—	5 (Aprov.)	—	
	Desenho	—	9 (Aprov.) 6 (Não compareceram)	—	
		Escreituração Mercantil	1	19	5,26%
		Dactylographia	—	1 (Aprov.)	—
		Physica e Química	2	8	25%
		Sciencias Naturaes	1	11	9,09%
		Corte e Costuras	—	9 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1927-1928

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1927	Portuguez	3	56	5,35%
	Desenho	2	31	6,45%
	Dactylographia	—	11 (Aprov.) 2 (Não compareceram)	—
	Francez	5	55	9,09%
	Trabalhos	—	23 (Aprov.)	—
	Geographia	2	51	3,92%
	Chapeos	—	20 (Aprov.)	—
	Arithmetica	5	56	8,93%
	Escripturação Mercantil	1	7	14,28%
2º ano 1928	Francez	4	27	14,81%
	Arithmetica	4	37	10,81%
	Portuguez	2	32	6,25%
	Geographia	—	18 (Aprov.)	—
	Desenho	—	17 (Aprov.) 20 (Não compareceram)	—
	Dactylographia	2	23	8,69%
	Trabalhos e Bordados	—	3 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	2 (Aprov.)	—
Corte e Costura	8	21	38,09%	

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1928-1930

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE REPROVAÇÃO
1º ano 1928	Francez	5	65	7,69%
	Arithmetica	6	70	8,57%
	Portuguez	5	68	7,35%
	Trabalhos	—	15 (Aprov.)	—
	Geographia	7	68	10,29%
	Dactylographia	2	14	14,28%
	Trabalhos e Bordados	—	41 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Chapeos	—	14 (Aprov.) 7 (Não compareceram)	—
	Corte e Costura	8	11	72,72%
2º ano 1929	Portuguez	4	46	8,69%
	Desenho	2	39	5,13%
	Francez	4	39	10,26%
	Arithmetica	2	44	4,54%
	Trabalhos e Bordados	—	4 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	—	15 (Aprov.)	—
	Pintura	—	4 (Aprov.)	—
	Geographia	4	36	11,11%
	Dactylographia e Redacção Commercial	—	28 (Aprov.)	—
3º ano 1930	Historia Univ. do Brasil	1	23	4,35%
	Arithmetica Commercial	2	17	11,76%
	Portuguez	—	13 (Aprov.)	—
	Tachygraphia	—	8 (Aprov.)	—
	Economia Domestica	—	17 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
	Francez	—	15 (Aprov.) 3 (Não compareceram)	—
	Contabilidade	3	37	8,11%
	Desenho	2	19	10,53%

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1929-1931

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	REPROVAÇÃO
1º ano 1929	Arithmetica	6	64	9,37%
	Portuguez	5	66	7,57
	Geographia	12	54	22,22%
	Francez	7	53	13,21%
	Trabalhos e Bordados	—	29 (Aprov.)	—
	Pintura	—	3 (Aprov.)	—
	Dactylographia e Redacção Commercial	—	12 (Aprov.)	—
	Desenho	5	54	9,26%
2º ano 1930	Francez	3	39	7,69%
	Geographia	1	22	4,54%
	Arithmetica	1	33	3,03%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Dactylographia	—	23 (Aprov.) 8 (Não compareceram)	—
Desenho	—	25 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—	
3º ano 1931	Contabilidade	3	27	11,11%
	Taquiografia	—	15 (Aprov.) 3 (Não compareceram)	—
	Inglês	2	15	13,33%
	Francês	2	24	8,33%

Disciplinas e reprovações na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma  
1930-1932

	DISCIPLINAS	REPROVADAS	TOTAL DE ALUNAS	REPROVAÇÃO
1º ano 1930	Portuguez	2	29	6,90%
	Arithmetica	3	30	10%
	Geographia	4	55	7,27%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Francez	2	29	6,90%
2º ano 1931	Geografia	2	27	7,41%
	Português	3	30	10%
	Francês	2	27	7,41%
	Arithmetica	2	27	7,41%
3º ano 1932	Taquigrafia	—	14 (Aprov.) 4 (Não compareceram)	—
	Inglês	2	18	11,11%
	Contabilidade	—	19 (Aprov.)	—
	Arithmetica e Geometria	—	17 (Aprov.)	—
	Desenho	—	19 (Aprov.)	—
	Português	—	10 (Aprov.)	—
	Historia	—	18 (Aprov.)	—

## Apêndice 2

Este apêndice apresenta dados estatísticos relativos à desistência e ausência de alunas da Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte em exames. As informações salientam disciplinas com índice mais elevado de ausência no período 1920-1930. Os dados das tabelas a seguir foram extraídos do jornal *Minas Geraes*.

## Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1920-1922

	DISCIPLINAS	AUSENTES	ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1920	Portuguez	—	44	—
	Desenho e Architectura	—	41	—
	Arithmetica	—	42	—
	Geographia	—	38	—
	Francez	—	34 (Aprov.)	—
2º ano 1921	Chorographia do Brasil	—	21	—
	Corte e Costura	7	18	38,89%
	Desenho	5	20	25%
	Trabalhos e Bordados	—	8	—
	Portuguez	—	23	—
	Arithmetica	—	21	—
	Esripturação Mercantil	—	11	—
	Geometria	—	18	—
	Dactylographia	—	11	—
	Francez	—	17	—
3º ano 1922	Costura	—	12	—
	Geometria	—	13	—
	Dactylographia	—	5	—
	Francez	—	14	—
	Tachygraphia	—	2 (Aprov.)	—
	Portuguez	—	15	—

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1921-1923

	DISCIPLINAS	AUSENTES	ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1921	Trabalhos e Bordados	—	39	—
	Geographia	—	40	—
	Portuguez	—	41	—
	Desenho	5	42	11,90%
	Arithmetica	2	46	4,35%
	Francez	4	41	9,76%
	Dactylographia	—	23	—
2º ano 1922	Dactylographia	—	17	—
	Portuguez	—	29	—
	Esripturação Mercantil e Contabilidade	—	10	—
	Trabalhos e Bordados	—	10	—
	Geometria	—	14	—
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Arithmetica	—	12	—
	Costura	—	13	—
	Desenho	—	18	—
3º ano 1923	Trabalhos de Agulha	—	8	—
	Portuguez	—	13	—
	Geometria	—	13	—
	Francez	—	13	—
	Desenho	—	13	—
	Historia	—	13	—
	Chapeos	—	3 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	—	11	—
	Esripturação Mercantil	—	5	—
	Physica e Quimica	8	11	72,72%
	Historia Natural	9	13	69,23%
	Pintura a Oleo	—	3 (Aprov.)	—

TABELA 15. Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1922-1924

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA AUSÊNCIA
1º ano 1922	Portuguez	—	49	—
	Desenho	—	39	—
	Francez	—	44	—
	Geographia	—	23	—
	Chapeus	—	20	—
	Arithmetica	—	21	—
	Trabalhos	—	11	—
2º ano 1923	Costuras	—	36	—
	Dactylographia	5	19	26,31%
	Portuguez	—	24	—
	Geometria	10	25	40%
	Francez	—	30	—
	Desenho	—	29	—
	Chapeos	—	8 (Aprov.)	—
	Arithmetica	—	35	—
	Esripturação Mercantil	—	12	—
	Geographia	—	20	—
	Tachygraphia	—	7	—
3º ano 1924	Pintura a Oleo	—	4 (Aprov.)	—
	Historia	—	12	—
	Costuras	3	12	25%
	Desenho	2	13	15,38%
	Physica e Chimica	2	11	18,18%
	Esripturação Mercantil	4	8	50%
	Geometria	6	11	54,54%

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1923-1925

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1923	Trabalhos de Agulha	—	21	—
	Geographia	—	38	—
	Portuguez	—	39	—
	Dactylographia	—	12	—
	Arithmetica	—	38	—
	Francez	—	32	—
	Chapéos	—	27	—
	Desenho	—	42	—
	Corte e Costura	—	1 (Aprov.)	—
	Pintura a Oleo	—	2 (Aprov.)	—
2º ano 1924	Geographia	6	10	60%
	Geometria	10	14	71,43%
	Francez	8	17	47,05%
	Desenho	5	11	45,45%
	Escripturação Mercantil	12	17	70,59%
	Costuras	8	12	66,67%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	-
3º ano 1925	Portuguez	11	25	44%
	Historia do Brasil e Universal	10	23	43,48%
	Francez	8	19	42,10%
	Arithmetica	18	26	69,23%
	Geometria	1	4	25%
	Physica e química e sciencias naturaes	3	4	75%
	Desenho	9	17	52,94%
	Escripturação Mercantil	6	8	75%
	Corte e Costura	—	3 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—

Desistência das alunas nos exames de primeira época na Escola Profissional Feminina  
de Belo Horizonte, turma 1924-1926

	DISCIPLINAS	AUSENCIAS	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1924	Francez	13	54	24,07%
	Arithmetica	7	24	29,17%
	Desenho	11	46	23,91%
	Geographia	5	26	19,23%
	Portuguez	7	31	22,58%
	Trabalhos de Agulha	—	21	—
2º ano 1925	Portuguez	11	35	31,43%
	Historia do Brasil e Universal	10	24	41,67%
	Francez	8	26	30,77%
	Geographia	10	28	35,71%
	Arithmetica	18	37	48,65%
	Desenho	9	25	36%
	Escripturação Mercantil	6	13	46,15%
	Dactylographia	9	14	64,28%
	Pintura	2	5	40%
	Corte e Costura	—	11 (Aprov.)	—
	Trabalhos de Agulha	8	11	72,72%
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—
3º ano 1926	Portuguez	—	11	—
	Physica e Química	3	7	42,86%
	Escripturação Mercantil	6	12	50%
	Historia Natural	4	7	57,14%
	Pintura	—	1 (Aprov.)	—
	Hygiene	4	7	57,14%
	Dactylographia	6	11	54,54%
	Desenho	—	9 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	1 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	8	15	53,33%

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1925-1927

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1925	Portuguez	11	56	19,64%
	Francez	8	45	17,78%
	Geographia	10	38	26,31%
	Arithmetica	18	55	32,72%
	Historia do Brasil e Universal	10	20	50%
	Desenho	9	41	21,95%
	Esripturação Mercantil	6	10	60%
	Dactylographia	9	23	39,13%
	Pintura	2	7	28,57%
	Corte e Costura	—	5 (Aprov.)	—
	Trabalhos de Agulha	8	30	26,67%
	Chapeos	—	20 (Aprov.)	—
2º ano 1926	Francez	7	41	17,07%
	Esripturação Mercantil	6	16	37,5%
	Portuguez	5	28	17,86%
	Pintura	—	2 (Aprov.)	—
	Dactylographia	6	16	37,5%
	Desenho	—	21 (Aprov.)	—
	Trabalhos	—	2 (Aprov.)	—
	Chapeos	10	15	66,67%
	Corte e Costura	8	16	50%
3º ano 1927	Francez	2	14	14,28%
	Portuguez	2	19	10,53%
	Corte e Costura	—	4	—
	Physica e Quimica	5	10	50%
	Dactylographia	—	3 (Aprov.)	—
	Desenho	2	12	16,67%
	Trabalhos	—	3 (Aprov.)	—
	Sciencias Naturaes	—	6 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	3 (Aprov.)	—
	Historia	4	6	66,67%
	Geometria	4	6	66,67%
	Esripturação Mercantil	4	13	30,77%

## Desistência das alunas nos exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1926-1928

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1926	Portuguez	9	53	16,98%
	Arithmetica	10	57	17,54%
	Escripturação Mercantil	6	9	66,67%
	Francez	18	57	31,58%
	Pintura	—	1 (Aprov.)	—
	Desenho	5	30	16,67%
	Dactylographia	6	18	33,33%
	Trabalhos	—	22 (Aprov.)	—
	Chapeos	10	38	26,31%
	Corte e Costura	—	1 (Aprov.)	—
2º ano 1927	Geographia	6	27	22,22%
	Arithmetica	5	30	16,67%
	Corte e Costura	—	6	—
	Desenho	3	25	12%
	Dactylographia	—	11 (Aprov.)	—
	Portuguez	3	25	12%
	Trabalhos	—	4 (Aprov.)	—
	Francez	10	26	38,46%
	Chapeos	—	8 (Aprov.)	—
	Escripturação Mercantil	4	9	44,44%
3º ano 1928	Portuguez	3	19	15,79%
	Francez	1	16	6,25%
	Arithmetica Comercial e Geometria	4	18	22,22%
	Historia Geral e do Brasil	—	5 (Aprov.)	—
	Desenho	6	15	40%
	Escripturação Mercantil	4	19	21,05%
	Dactylographia	—	1 (Aprov.)	—
	Physica e Quimica	—	8	—
	Sciencias Naturaes	5	11	45,45%
	Corte e Costuras	—	17	—

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1927-1929

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1927	Portuguez	8	56	14,28%
	Desenho	—	31	—
	Dactylographia	2	13	15,38%
	Francez	9	55	16,36%
	Trabalhos	—	23 (Aprov.)	—
	Geographia	4	51	7,84%
	Chapeos	—	20 (Aprov.)	—
	Arithmetica	7	56	12,5%
	Escrituração Mercantil	4	7	57,14%
2º ano 1928	Francez	2	27	4,41%
	Arithmetica	5	37	13,51%
	Portuguez	4	32	12,5%
	Geographia	—	18 (Aprov.)	—
	Desenho	20	37	5,40%
	Dactylographia	6	23	26,09%
	Trabalhos e Bordados	—	3 (Aprov.)	—
	Chapeos	—	2 (Aprov.)	—
Corte e Costura	—	21	—	
3º ano 1929	Historia Universal e do Brasil	1	18	5,55%
	Inglez	—	18	—
	Portuguez	—	19	—
	Francez	—	17	—
	Desenho	3	17	17,65%
	Arithmetica commercial e geometria	2	20	10%
	Trabalhos e Bordados	—	2 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	—	5 (Aprov.)	—
	Pintura	—	2 (Aprov.)	—
	Dactylographia e Redacção Commercial	—	3 (Aprov.)	—

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1928-1930

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano	Francez	8	65	12,31%
1928	Arithmetica	10	70	7%
	Portuguez	8	68	11,76%
	Trabalhos	—	15 (Aprov.)	-
	Geographia	11	68	16,18%
	Dactylographia	6	14	42,86%
	Trabalhos e Bordados	8	48	16,67%
	Chapeos	7	21	33,33%
	Corte e Costura	—	11	—
2º ano	Portuguez	2	46	4,35%
1929	Desenho	6	39	15,38%
	Francez	4	39	10,26%
	Arithmetica	4	44	9,09%
	Trabalhos e Bordados	—	4 (Aprov.)	—
	Corte e Costura	—	15 (Aprov.)	—
	Pintura	—	4 (Aprov.)	—
	Geographia	3	36	8,33%
	Dactylographia e Redacção Commercial	—	28 (Aprov.)	—
3º ano	Historia Universal e do Brasil	3	23	13,04%
1930	Arithmetica Commercial	—	17	—
	Portuguez	—	13 (Aprov.)	—
	Tachygraphia	—	8 (Aprov.)	—
	Economia Domestica	8	25	32%
	Francez	3	18	16,67%
	Contabilidade	5	37	13,51%
	Desenho	6	19	31,58%

Desistência de alunas nos exames de primeira época na Escola Profissional Feminina  
de Belo Horizonte, turma 1929-1931

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1929	Arithmetica	6	64	9,37%
	Portuguez	9	66	13,64%
	Geographia	8	54	14,81%
	Francez	5	53	9,43%
	Trabalhos e Bordados	—	29 (Aprov.)	—
	Pintura	—	3 (Aprov.)	—
	Dactylographia e Redacção Commercial	—	12 (Aprov.)	—
	Desenho	—	54	—
2º ano 1930	Francez	8	39	20,51%
	Geographia	5	22	22,72%
	Arithmetica	2	33	6,06%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Dactylographia	8	31	25,81%
3º ano 1931	Desenho	4	29	13,79%
	Contabilidade	5	27	18,52%
	Taquigrafia	3	18	16,67%
	Inglês	4	15	26,67%
	Francês	4	24	16,67%

Desistência em exames de primeira época na Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, turma 1930-1932

	DISCIPLINAS	AUSENTES	TOTAL DE ALUNAS	TAXA DE AUSÊNCIA
1º ano 1930	Portuguez	—	29	—
	Arithmetica	—	30	—
	Geographia	1	55	1,81%
	Tachygraphia	—	1 (Aprov.)	—
	Francez	—	29	—
2º ano 1931	Geografia	7	27	25,92%
	Português	4	30	13,33%
	Francês	6	27	22,22%
	Aritmetica	4	27	14,81%
3º ano 1932	Taquigrafia	4	18	22,22%
	Inglês	—	18	—
	Contabilidade	—	19 (Aprov.)	—
	Aritmetica e Geometria	—	17 (Aprov.)	—
	Desenho	—	19 (Aprov.)	—
	Português	—	10 (Aprov.)	—
	Historia	—	18 (Aprov.)	—

Este livro resulta de uma investigação que recompõe o ensino profissional feminino em suas especificidades quanto à implantação entre 1919 e 1947, compreendendo as relações entre educação, pobreza, política e trabalho numa capital que era, naqueles idos, uma das primeiras cidades planejadas do país. Tal objeto de estudo situa-se numa cidade em que as pessoas pobres estavam associadas à vadiagem e sujeitas a medidas de teor higienista (procedimentos disciplinares e de exclusão social de homens, mulheres e crianças) e de vigilância policial. E tal escola profissional surge como oportunidade de oferecer a moças pobres não só o preparo para serem donas do lar, mas também a qualificação para trabalhar — como professoras, datilógrafas, telegrafistas e, inclusive, como profissionais na produção de peças artísticas comercializáveis — cujas disciplinas escolares puderam contribuir para um projeto de modernização da sociedade.

É uma obra de grande interesse para os pesquisadores da área da Educação, em especial, no campo da História da Educação, mas por se referir de forma abrangente à educação feminina, bem como por suas contribuições historiográficas, ela é relevante para a área de Ciências Humanas em geral e para o público universitário brasileiro.

*Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*  
*José Carlos Souza Araujo*

Editora filiada à  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

  
Editora da Universidade  
Federal de Uberlândia  
[www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

