

A escola e a aluna: ensino profissional feminino em Belo Horizonte (1919–1950)

Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO¹
José Carlos Souza ARAÚJO²

Resumo

Este estudo trata da Escola Profissional Feminina, instituição fundada oficialmente em 1919, em Belo Horizonte, MG. O texto apresenta uma pesquisa histórico-educacional que objetivou compreender elementos do Ensino Profissional no Brasil espelhados em uma instituição escolar e em experiências de vida de uma ex-aluna, Maria Celme Ribeiro Caetano. A pesquisa explorou articulações do Ensino Profissional em nível local, estadual e nacional mediante uma reconstrução do passado, fundada em fontes como textos de jornal, legislação, documentos oficiais e relato oral. Como resultados, o estudo aponta que a escola se impôs em um contexto de construção e consolidação da capital mineira como reação ao projeto de modernização de Minas Gerais e como oportunidade para moças (pobres) se profissionalizarem e formarem um corpo de trabalhadoras aptas a ajudarem na renda familiar; ou seja, preparadas para trabalharem além dos limites domésticos. O estudo de caso da ex-aluna abre janelas para compreender desdobramentos na vida de uma egressa após se formar e seguir carreira profissional, sobretudo nas artes plásticas. A formação na Escola Profissional Feminina se fez fundamental para que ela conseguisse não só sobreviver em Belo Horizonte, mas ainda se estabelecer com algum conforto material.

Palavras-chave: Escola Profissional Feminina. Higienismo. História da educação. Maria Celme Ribeiro Caetano.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo; professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia; docente do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia no *campus* Pontal.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3708-4506>. E-mail: laterzaribeiro@uol.com.br.

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba; colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7972-8875>. E-mail: jcaraujo.ufu@gmail.com

A school and a student: training women to be professionals in Belo Horizonte (1919–1950)

Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO
José Carlos Souza ARAÚJO

Abstract

This study deals with Escola Profissional Feminina, a vocational school for women officially founded in 1919, in Belo Horizonte city, MG. The text presents a historical research aimed to understand vocational schools elements identifiable in that school and in the life experience of one of its former students, Maria Celme Ribeiro Caetano. The research has explored articulations of vocational education at the local, state and national levels through a reconstruction of the past based on sources such as newspaper articles, legislation, official documents, and oral account. As results, the study points out that Escola Profissional Feminina appeared in a context of construction and consolidation of the state capital as a reaction to the modernization in Minas Gerais state. This meant both to recognize opportunities for young women (poor) to become professional and to form a body of trained workers able to increase family income; that is to say, women ready to work beyond domestic boundaries. The former student's case study opens windows to understand developments in the life of a former student after graduating and pursuing a career in arts making. The education that Maria Celme Ribeiro Caetano managed to have at Escola Profissional Feminina allowed her not only to make a living but also establishing materially comfortable life conditions in the capital of Minas Gerais.

Keywords: Vocational school. History of education. Hygienism. Maria Celme Ribeiro Caetano.

La escuela y la alumna: educación profesional para mujeres en Belo Horizonte (1919–1950)

Betânia de Oliveira Laterza RIBEIRO
José Carlos Souza ARAÚJO

Resumen

Este trabajo se ocupa de la Escuela Profesional Femenina, fundada oficialmente en 1919, en la ciudad de Belo Horizonte, MG. El texto presenta una investigación histórica en búsqueda de comprender algunos aspectos de las escuelas vocacionales espejados en el caso de una escuela y en la experiencia de vida de una ex alumna, Maria Celme Ribeiro Caetano. La investigación exploró articulaciones de la educación vocacional en el nivel local, estatal y nacional a través de una reconstrucción del pasado basada en fuentes como artículos de periódicos, legislación, documentos oficiales y relatos orales. Como resultado, el estudio señala que la Escuela Profesional Femenina surgió en un contexto de construcción y consolidación de la capital de Minas Gerais como reacción al proyecto de modernización. Hacerlo significaba tanto reconocer las oportunidades para que las mujeres jóvenes (pobres) se convirtiesen en profesionales cuanto formar un cuerpo de trabajadoras capaces de aumentar los ingresos de sus familias; o sea, mujeres preparadas para trabajar más allá de los espacios domésticos. El caso de Maria Celme Ribeiro Caetano permitió entender los desarrollos en la vida de una antigua alumna después de graduarse y seguir una carrera en las artes plásticas. Con la educación que logró tener en la Escuela Profesional Femenina, ella consiguió no solo el sustento familiar, sino también condiciones de vida materialmente cómodas en la capital Belo Horizonte.

Palabras clave: Escuela Profesional Femenina. Movimiento higienista. Historia de la educación. Maria Celme Ribeiro Caetano.

Introdução

O Ensino Profissional tem se mostrado um objeto de estudo valioso para a história da educação no Brasil. Tal modalidade de ensino permite iluminar certos ângulos das relações entre República e educação, em especial. Nesse caso, o ângulo é o das relações entre desenvolvimento do Ensino Profissional e oportunidades de trabalho para a mulher em um país que aderiu à industrialização como base econômica. Tal adesão demandava mão de obra não só escolarizada, mas ainda alfabetizada e habilitada em certos fazeres profissionais. Exemplos mais explícitos seriam a escola Normal e a formação de docentes para a escola primária: base da alfabetização maciça que a indústria demandaria. Um exemplo menos óbvio seriam os cursos oferecidos nas chamadas escolas profissionais, sobretudo, no caso das mulheres.

Este estudo converge para tal cenário ao procurar contribuir para o debate no âmbito da história da educação profissional tendo em vista seus “sujeitos, temas e problemas”. O trabalho enfoca as possibilidades de escolarização profissional para mulheres em Belo Horizonte, MG, em particular: a indústria (sobretudo a têxtil), a administração particular (escolas, comércios, empresa, escritórios) e pública (estabelecimentos do governo em uma capital planejada). O atributo *profissional* abre perspectivas de compreender consequências sociais da educação mais palpáveis do que na educação geral. Tal ensino tinha intenções práticas de formar mão de obra, o que abre margem para acompanhar o destino profissional de egressos, como é o caso da Escola Profissional Feminina e a ex-aluna Maria Celme Ribeiro Caetano³

Embora seja um caso, entendemos que ele permite produzir fragmentos para uma história mais global da educação profissional no Brasil. Por um lado, ajuda a escrever a história das instituições escolares do Ensino Profissional e suas modalidades; por outro lado, ajuda a escrever a história dos sujeitos da educação profissional, como no caso das mulheres. Essa ajuda presumida se justifica porque a discussão aqui exposta inclui “temas e problemas” que vão além da instituição e do sujeito. Entram em jogo temáticas como o financiamento do Ensino Profissional e as condições sociais maiores que envolveram tal ensino; entram em cena o currículo e os mecanismos para tornar a escola profissional acessível ao máximo possível de pessoas.

Nesse sentido, o estudo objetivou entender a história do Ensino Profissional considerando uma instituição e os problemas que enfrentou e os que pretendeu resolver; ou seja, tendo em vista uma

³ Foi possível encontrá-la pelas redes sociais *online* e, com a autorização de sua afilhada, foi realizada uma visita à cidade de Belo Horizonte para entrevistá-la.

aluna e os problemas que enfrentou para estudar e para viver como profissional formada e atuante. O contexto de tal entendimento é a Belo Horizonte dos anos de 1919–50: uma cidade em processo de estruturação para sustentar a condição de capital republicana modelar. O escopo do estudo supõe tatear os efeitos do Ensino Profissional sobre a sociedade belo-horizontina considerando tanto o seu processo de modernização quanto o lugar reservado à mulher na vida pública via formação escolar profissional. O recorte temporal vai de 1919 a 1950, ou seja, encerra o momento em que a escola obteve chancela do estado com subsídios e reconhecimento de diploma (1919) e o fim da administração do professor e fundador da instituição, Benjamin Flores. Dada a ausência de fontes entre os anos 1913 e 1919, a fundação oficial da escola fica estabelecida em 1919.

Como estudo histórico, este trabalho deriva da investigação de fontes documentais impressas e manuscritas, além de relatos orais. Seu desenvolvimento em torno de tais fontes se desdobra sobre temas estruturantes como a escassez da oferta de educação à população em geral, a miséria e as políticas de higienismo;⁴ não por acaso, temas convergentes para a escola pública. A análise das fontes considerou articular um movimento de compreensão rumo à inter-relação do Ensino Profissional feminino com a exclusão, a pobreza e a marginalidade, entrelaçadas com a construção de Belo Horizonte como modelo de cidade. Procuramos apreender discursos permeando a criação e o funcionamento da Escola Profissional Feminina e como representação da sociedade — de dada realidade social — e de seus sujeitos e suas estratégias; ou seja, de seus portadores e condutores.

O referencial metodológico do estudo se ancora na perspectiva do materialismo histórico dialético, que possibilita analisar as articulações entre o local e o global, o geral e o particular, o município e a União, uma escola profissional feminina e uma política de Ensino Profissional⁵ para o país. Compreendemos que toda e qualquer formação social historicamente dada pode ser analisada e relacionada numa lógica que presume a realidade objetiva como dinâmica e que nela articulam e imbricam ideias políticas, educacionais e pedagógicas.

A nova capital mineira e a Escola Profissional Feminina

⁴ A manifestação do movimento higienista se inicia no Brasil em meados do século XIX. Por exemplo, desde 1840 houve em cursos de medicina trabalhos propondo a seleção de locais e alterações nos modos de construir escolas (GONDRA, 2004). Com o início da República, o higienismo foi defendido por médicos, advogados, professores e outros na defesa de cuidar da população e promover hábitos de higiene. Daí o chamado “movimento higienista”. Propunha-se um modelo organizacional com uma pedagogia salvacionista e com objetivo de melhorar as condições de saúde coletiva pela higiene, pela prevenção de doenças e pelo estímulo a hábitos de saúde individual e coletiva. Assim, seria resguardada a população de males que afligiam o povo.

⁵ Autores que estudam e estudaram o Ensino Profissional no país incluem Irlen A. Gonçalves (2012), Olívia Medeiros Neta e Maria I. S. Stamatto (2018), Irlen A. Gonçalves e Vera L. Nogueira (2018), Fabiana A. R. Reis (2012), Fabiana A. R. Reis e Silvia A. Martinez (2012), Nailda M. C. Bonato (2013) e outros.

Idealizada como momento de regenerar a sociedade, de estabelecer uma nova realidade social, guiada por outro ideário político-ideológico, a República no Brasil elegeu a escola primária, sobretudo, como instância para mudar mentalidades e selar, de vez, a queda da monarquia. Para combater o analfabetismo herdado, a escolarização maciça foi alçada à condição de solução; ainda que não a única. Tal ideal passou a atravessar discursos em torno das relações entre sociedade e educação escolar do fim do século XIX ao início do XX. Não por acaso, dessa ênfase na escolarização derivou certa interpretação de que quem estivesse fora da escola estaria em situação de marginalização, isto é, estaria excluído, alheio.

Com efeito, a escolarização tem sido associada a sentidos variados pelos estudiosos. Por exemplo, em sentido *lato* pode ser entendida como fato institucional — diria Desaulniers (1992). A seu turno, Faria Filho (2007, p. 194) articula três acepções de escolarização: “estabelecimento de processos e políticas” relativos à organização de uma rede ou de redes de instituições de ensino elementar; “produção de representações sociais” em que a escola é o lugar “fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados”; 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” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Enfim, a acepção de escolarização como “[...] ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 194). Portanto, entender a escolarização supõe lidar com dimensões e determinantes institucionais que lhe dão suporte, assim como com desencontros entre demandas para o sistema educacional e respostas (práticas).

A marginalização tem sido associada a teorias educacionais relativas a relações entre educação e sociedade, como no caso de Saviani (2008, p. 6). Ele as classifica assim: grupo das *teorias não críticas* — estão na pedagogia tradicional, nova e tecnicista que veem educação como instrumento de equidade social, isto é, de *superação da marginalidade*; grupos das *teorias crítico-reprodutivistas* — teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico estatal, teoria da escola dualista, teorias segundo as quais educação é instrumento de discriminação social, isto é, *elemento de marginalização*. Como se lê, a escola(rização) se projeta numa dimensão em que pode produzir situações antagônicas.

O movimento contra a marginalização seria o de incorporar os “pobres”, os trabalhadores, o povo à República (FARIA FILHO, 2001). Republicanos como Mendes Pimentel (1949) defenderam

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 (FARIA FILHO, 1997).

Com efeito, a priorização aparece, conforme Gonçalves e Versieux (2015, p. 203), no decreto 1.606, de 29 de dezembro de 1906, quando o presidente Affonso Augusto Moreira Penna “[...] criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio”. Abriam-se possibilidades para formar o ensino teórico e prático do aprendizado agrícola. Como Gonçalves e Versieux (2015, p. 203) explicam:

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 Agrônômico 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.

Além de demarcar a formação do trabalhador, o decreto separou o ensino em teórico e prático. Formar mão de obra (agrícola) era uma forma de sustentação econômica, pois o governo se preocupou com a agricultura como elemento modernizador. Do contrário, não teria havido uma frente de atuação do Ministério da Agricultura para elaborar uma política de ensino de fins agrícolas, ou seja, de qualificação de mão de obra barata; tampouco essa política teria reverberado em estados como Minas Gerais.

De fato, Minas se organizava para escolarizar em função do trabalho agrícola: de início, educação de trabalhadores braçais; depois, ensino institucionalizado em fazendas-modelo. O ensino superior seria de caráter privado e 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” (BARRETO, 1950, p. 223). Da segunda metade do século XIX em diante, a indústria se tornaria elemento associado ao progresso e à modernização, determinantes da urbanização no século XX. O ônus a ser pago com a vinda da população do campo foram 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 intenções de progresso, de solução das mazelas sociais foi patente em Belo Horizonte: cidade planejada que se tornou capital e metaforizou a modernização mineira. A sociedade que passou a formá-la se alinhou no ideário de progresso que guiaria o projeto do regime republicano e modificaria a vida política em seus níveis mais locais. 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 à escola, pobreza e trabalho, modernização e política.

A nova capital mineira tinha de produzir uma nova imagem urbana — a moderna — que impulsionasse as indústrias e ajudassem a evidenciar a prosperidade do estado mineiro; 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 eram o mote para estabelecer novos valores e novos hábitos a serem inculcados no povo.

Com efeito, proclamada a República, o decreto 7, de 20 de novembro de 1889, assinado por Deodoro da Fonseca, autorizou os estados a mudarem suas capitais de lugar. Foi o estopim para o debate em meio à elite política de Minas Gerais e o poder local. Ouro Preto via ser ameaçado seu posto de capital, desde 1720; os republicanos a enxergavam como centro político-administrativo típico do império: cheio de entraves estruturais ao crescimento, à ascensão à condição de pólo econômico; sem contar traços coloniais como arquitetura, a casa de cunhagem de moeda provincial e cobrança de impostos para a coroa. Afirma Julião (2011) que vilas e povoados se associavam à falta de instrução e doença; logo, a nova capital teria, também, uma projeção civilizadora.

Conforme explica Arruda (2012, p. 94), a mudança da capital movimentou o estado, em meio a disputas e divergências políticas. À frente do governo mineiro, Antônio Augusto de Lima manifestou apoio à mudança e indicou Belo Horizonte, em 1891. Ele 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 [...]”, pois Ouro Preto carecia de condições tais. Em relatório de 1900, o prefeito de Belo Horizonte revelou 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 produção. (MONTEIRO, 1900, s. p.).

A construção da capital instigou sentimentos hesitantes em relação ao impacto no Arraial do Curral del Rei, futura Belo Horizonte. A “crença no progresso”, e no “êxito”, que redimiria 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 nova capital. A cidade se impôs como saída possível ao ideal de metrópole republicana. Foi erguida sob os auspícios da intervenção estatal. Representava o progresso — o avesso de Ouro Preto.

Eis por que 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. 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, então se projetava como cidade-símbolo da República; nela se projetava a educação maciça como locus privilegiado para difundir o ideário da higiene (CHAMON; GOODWIN JÚNIOR, 2012).

Com efeito, o tema da vadiagem entrou nas preocupações republicanas com a ordem na condição de tema central. Conforme Simão (2008, p. 93), a vadiagem poderia significar uma antessala da criminalidade. Dada a predisposição ao crime, o vadio era passível de ser considerado um semicriminoso, pois não trabalhava em serviço honesto e regular. Segundo Vilela (2016, p. 97), naquele tempo de desigualdades, pobreza era sinônimo de má índole, de falta de moral; e desocupação profissional, sinônimo de vagabundice (o eram os desfavorecidos pela sorte). Políticos, governantes, classes dominantes e imprensa viam a pobreza como perniciosa e produtora de maus exemplos. Não por acaso, em carta publicada no *Diário de Notícias* de Belo Horizonte de 21 de março de 1907, um leitor se mostrou indignado com o atraso de Belo Horizonte ante outras capitais. Para ele, a prioridade do poder público deveria ser a higienização da cidade.

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. O jornal citava capitais como exemplo de eficácia na solução do problema de ordem pública que era a vadiagem:

BH não pode continuar a exibir 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 viu a sujeira, a mendicância e a doença como o avesso das promessas de progresso e ordem, de bem-estar; também parece revelar a 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, a 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 deviam 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).

Essa preocupação com a imagem de modernização construída com a nova capital mineira aponta que a República foi idealizada como regeneração social, formação de uma mentalidade, anulação de indícios da decadência imperial como a escravidão. Das ações para tal fim, a escola primária, sobretudo, foi alçada a lugar privilegiado para formar moral e civicamente; ou seja, 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” (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 amplificou um processo que pretendia ser a marca da cidade, estando presente desde a sua construção” (CHAMON; GOODWIN JÚNIOR, 2012, p. 329–30). A princípio, criam-se dezenove escolas de aprendizes artífices para o Ensino Profissional, primário e gratuito nos estados e sob jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Associam-se educação e Ensino Profissional como instrumentos do Estado, quando cidades-chaves vão assumindo uma feição mais urbanizada.

Nesse contexto, as relações entre mulher e trabalho subjazem à instrução escolar para mulheres. Conforme afirmou Souza (2001, p. 113), esperava-se que a ela fosse “preparada profissionalmente para se auto-sustentar”, dada a ausência de garantia de que “todas iriam se casar” ou de que todas contariam com “auxílio financeiro da família”. Portanto, às “pobres e solteiras”, o Ensino Profissional seria uma “saída para se manterem dignamente”; valeria até para as casadas, às quais o trabalho poderia ajudar a se manterem “sem dependências ou humilhações”.

Mas o alvo da formação era a vida da dona de casa; não a da operária. Gomes e Chamon (2010, p. 3) endossam esse raciocínio ao dizerem que o Ensino Profissional teve elos fortes com o discurso dos republicanos em prol da legitimação do novo regime político e sua capacidade de elevar o Brasil pela via do progresso; regime em que a mulher teria lugar como profissional disponível ao mercado que se formava na nova capital mineira; lugar este vislumbrado pelo criador de uma escola profissional para mulheres nos anos 1910: a Escola Profissional Feminina, de Benjamin Flores.

Nas palavras de Rago (2014, p. 62), a 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. 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.

Para Gomes e Chamon (2010), de fato Belo Horizonte era a representação de uma cidade moderna, isto é, planejada segundo ideais civilizatórios e de progresso. Era de se esperar um novo cenário para a urbe que, por isso, tinha de constituir novos espaços e novas práticas sociais, comerciais, culturais e educacionais, a serem incorporadas no novo modelo de sociedade e cidadão que se pretendiam formar. Daí que o Ensino Profissional — a Escola Profissional Feminina — traz os ares da modernidade, de novas sensibilidades a serem integradas nesse discurso de capital modelar. Foi importante para as mulheres se instruírem para o projeto de Belo Horizonte, como capital republicana modelo, onde a diretriz da polis seria, de fato, a democracia (GOMES; CHAMON, 2010, p. 3).

Enquanto o Ensino Profissional, no discurso republicano, se associava à ideia de futuro promissor via progresso e modernização, a instalação de uma escola profissional para mulheres na recém-criada capital mineira seria exemplo para o país. Como disse Julião (2011, p. 118):

Funcionando como uma espécie de *Leitmotiv* do imaginário urbano, a ideia de progresso conduzia as projeções da futura capital de Minas, em suas diferentes e até mesmo conflitantes extrações. Para uns a nova Capital asseguraria o progresso, ao oferecer condições para se domesticar a natureza e transformá-la em fonte utilitária, como manifestou Afonso Pena: [...] passando-se a capital para um outro lugar onde haja elementos naturais que falham na atual capital, sem dúvida alguma os elementos oficiais não de produzir maiores resultados para o bem comum do Estado, impulsionando as indústrias, a viação férrea, a criação de estabelecimentos agrícolas, profissionais e outros que não repercutir por todas as zonas do Estado. (PENA, 1891, p. 356). Para outros, ela viria corroborar evidências de uma prosperidade já inscritas no presente, uma vez que a futura capital, “[...] pelo seu desenvolvimento comercial,

industrial e artístico, demonstrará o nosso progresso já bastante sensível [...]” (1893, p.1), proclamava o jornal *O Contemporâneo*”.

Para Gomes e Chamon (2010, p. 5):

A Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte busca[va] 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.

São escassos os vestígios de surgimento da Escola Profissional Feminina; é como se tivessem sido desprezados, deixados aos deus-dará, destruídos, esquecidos... A história da escola que se escreveu até aqui não recompôs sua existência entre 1913 e 1919. Assim, a presença e a permanência de mulheres na escola e o funcionamento desta em tal período ficaram invisíveis. Os registros materiais da existência da escola aparecem de 1919 em diante, ou seja, após o Estado reconhecer a legitimidade da instituição (seu diploma) e lhe destinar subsídios (GOMES; CHAMON, 2010).

Na década de 1950, Barreto (1950, p. 217) afirmou que “[...] em 1913 o professor Benjamin Flores fundou a Escola Profissional Feminina, conseguindo, em 1920, que uma lei autorizasse o registro dos diplomas por ela conferidos”. O *Anuário* de Belo Horizonte (1953, p. 151) confirma a data e diz mais: “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”. Contudo, Miguel Calmon du Pin e Almeida (1925, p. 640), ministro de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio, disse em relatórios do Ministério da Agricultura apresentados ao presidente da República que Escola Profissional Feminina foi:

Fundada em 1917 [...] [e teve 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 à sociedade.

Para Gomes e Chamon (2010, p. 11), Benjamin Flores tomou como ano de fundação da escola a data que foi legitimada pelo reconhecimento estatal. O período anterior parece ter sido considerado por ele como não importante para a história da escola, pois não era “oficial”, a formação ofertada não era reconhecida pelo governo com o registro dos 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” (GOMES; CHAMON, 2010, p.11). Dada a falta de fontes, a hipótese dos autores parece ser acertada para constar aqui como explicação.

A partir de 1920, a Escola Profissional Feminina passou a figurar no jornal *Minas Geraes*, como na edição de 23 de janeiro, cuja “Seção alheia” dava estas indicações: a escola havia sido fundada em “agosto de 1919”. Com “sede em Bello Horizonte”, era instituição de ensino “technico e profissional”, a fim de preparar as “[...] alumnas, ministrando-lhes solidos conhecimentos de uma arte ou profissão, de modo a tornal-as na luta pela vida, uteis a si e á pátria” (MINAS GERAES, 23 jan. 1920, p. 4).

Entre 1920 e 1950, Benjamin Flores esteve à frente da escola. Não por acaso, em 1950, sua morte foi noticiada em vários jornais (*Diário de Minas, Diário da Tarde, Estado de Minas, Diário da Assembleia, Minas Gerais*). O *Diário de Minas* de 12 de maio disse: “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 disse: “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* disse: “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:

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 inteligencia 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. [...] 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 inteligência e cultura. Sua vida está intimamente ligada ao desenvolvimento do ensino em Minas, como o atestam as suas notas biográficas, pelas quais se tem uma ideia de seus longos e fecundos trabalhos. (DIÁRIO DA TARDE, 12 maio 1950, s. p.)

Discursos como esses reconheciam o trabalho de Benjamin Flores:⁶ prática pedagógica voltada a classes desfavorecidas e alicerçada no exercício da docência para o desenvolvimento profissional útil à trajetória de vida das alunas. De fato, como única escola profissional para mulheres, a escola de Benjamin Flores formou moças da classe média; mas ele se empenhou em atender moças de classes carentes financeiramente, assim como moças sujeitas a outros entraves sociais.

A Escola Profissional Feminina funcionou à custa, sobretudo, dos esforços de seu fundador. Para serem acessíveis, as mensalidades tinham valor baixo. Aos subsídios estatais concedidos à escola em 1919 vinha associada à reorganização do Ensino Primário. O artigo 9º da lei estadual 800, de 1920, incidiu na nomeação para o professorado primário: eram preferíveis normalistas solteiras ou viúvas sem filhos. A lei equiparou as escolas normais, as escolas regionais e as escolas equiparadas do estado à Escola Normal Modelo, consolidada pelo decreto 4.524, de 21 de fevereiro de 1916. Nessa perspectiva, tal escolarização implicava reinventar tarefas atribuídas às mulheres, em especial para o trabalho e, por consequência, em espécies de atividades profissionais.

Ao mesmo tempo, difundia-se uma representação da “dona-de-casa” e “mãe de família” e se promovia a escolarização e profissionalização de parcela da população feminina numa escala sem precedentes. Além de formar “boas futuras mães e esposas”, as escolas de formação profissional lançavam na esfera pública operárias, além de professoras. Portanto, a escola Normal e a escola de formação profissional inseriram a mulher na esfera pública do trabalho, em funções como professora, secretária, modista, florista, costureira, desenhistas de vestuário, tecelãs. Embora associáveis a cursos

⁶ Convém notar certa dedicação da família Flores não só à educação, como ainda a práticas de espiritismo. Conforme Lucena (1997, p. 28), Antônio Lorêto Flores, filho de Benjamin Flores, preocupou-se com o analfabetismo a ponto de fundar “várias instituições *espíritas*, escolas profissionais e primárias”. Não por acaso, seu trabalho em searas diversas foi “ininterrupto e constante” no Centro Espírita Amor e Caridade, que ele “fundou em 1947, do qual foi o Presidente até o seu retorno ao Plano Espiritual. 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” (LUCENA, 1997, p. 28). Como se pode deduzir, esse envolvimento com a causa social da hanseníase associado ao espiritismo parece justificar em parte a aceitação de uma aluna cuja mãe tinha hanseníase.

destinados a preparar a boa esposa e mãe, tais posições profissionais possibilitaram a inserção na vida pública.

Um dos elementos mais visíveis do cotidiano escolar das alunas da Escola Profissional Feminina foram os exames, noticiados no jornal *Minas Geraes* a partir dos anos 1920. Eram feitas chamadas para realizá-los, além da publicação do registro de aprovações e do número de abstenção em dia de exame. Isso significa que as alunas tinham acesso ao jornal e que este era uma forma de mediação com a comunidade escolar.

A Escola Profissional Feminina proporcionou a formação de normalistas qualificando-as para o exercício da profissão pedagógica. O curso Normal propunha a escolarização de mulheres, que antes estavam restritas ao lar (LOURO, 1997), e constitui uma possibilidade de transformação social. Além disso, conforme nota do *Minas Geraes*, de 14 de janeiro de 1923 (p. 12), a instituição mantinha os cursos de “Dactylographia, Commercial (guarda-livros) — Tachigraphia — Desenho e Architectura — Bordados e trabalhos — Corte e Costuras — Chapéus” e curso de pintura e artes decorativas.

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. No dizer de Perrot (2005), as operárias eram consideradas muito dóceis pelos patrões, fáceis de serem manipuladas e exploradas. Dessa forma, compunham uma massa trabalhadora desclassificada, por isso desempenhavam funções menos valorizadas no funcionamento da fábrica. As atividades que mais empregavam mão de obra feminina incluíam os serviços marcados por salários baixos e o trabalho em tempo parcial.

A formação profissional de mulheres, nesse sentido, se vincula ao ideário político-ideológico da República e ao ideal de metrópole republicana: no qual se representavam o progresso almejado e o movimento contra a marginalização; no qual se incorporavam os menos favorecidos em um senso de utilidade social; no qual se viabilizavam condições de vida mais favoráveis. Nas primeiras décadas do século XX, o país se industrializava, e em diversos setores dava-se preferência à mão de obra feminina. Era o caso de escritórios, fábricas de vestuários e indústrias têxteis, os quais convergiam para o currículo da Escola Profissional Feminina.

Surgem, então, outras possibilidades para as mulheres operárias e pobres, advindas da técnica da costura e do Ensino Profissional. Passaram a contar com a possibilidade de serem costureiras, funcionárias de escritórios, datilógrafas, professoras. A máquina de costura permitia fazer modelos

encantadores sem recorrer aos serviços da costureira; assim a mulher vai explorar outros espaços públicos 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. Assim, as mulheres estudantes trabalhadoras foram ampliando suas atividades no mundo público. A máquina de costura e a de escrever significaram avanços na condição social feminina.

O *Minas Geraes* apresentava resultados significativos dos exames de segunda época da instituição, com os seguintes dizeres, no dia 29 de março de 1921 (p. 2):

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 finaes de exames.

Entretanto, tais práticas pedagógicas parecem ter retido certa tradição pedagógica na docência da Escola Profissional Feminina. Afinal, usavam-se artifícios como premiação, concessão de medalhas, distinções e honras, além de notas, como requisitos para valorizar o esforço, visto como necessário ao desenvolvimento de uma ordem e de uma educação para a nação. O currículo pedagógico rígido deveria seguir o modelo da Escola Normal da capital; nessa perspectiva, várias alunas foram reprovadas, como consta no jornal *Minas Geraes* em diversas edições a partir dos anos 1920, em diversas disciplinas no curso normal profissional. Entende-se que essas reprovações estavam ligadas a tensões de ordem didático-pedagógica e que poderiam gerar medo e ansiedade nas discentes.

Um exemplo-síntese desses elementos relativos a exames, resultados e aprovação, assim como às condições financeiras das alunas, está no caso de Maria Celme Ribeiro Caetano. Egressa da turma formada pela Escola Profissional Feminina em 1947, ela relatou sentimentos de angústia e receio em relação às reprovações na instituição. As reprovações, segundo Maria Celme R. Caetano (2016, entrevista), estavam ligadas a questões financeiras, pois não tinham condições de possuir em casa instrumentos para estudo, tais como máquinas de costura e datilografia, além de material para bordado e outros que ajudassem na preparação para avaliações. Com isso, houve alunas que ficaram em desvantagem perante alunas da escola-modelo da capital. Dada a pobreza e necessidade de estudo, em certas disciplinas a reprovação era quase rotina.

Maria Celme R. Caetano (2016, entrevista) tinha apreensão de ser convidada a sair da escola, como aconteceu antes na sua trajetória escolar. Em seu livro *A saga dos Ribeiro* (CAETANO, 2011, p. 22), ela descreve circunstâncias de sua 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 Ah, 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 da 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 suava, 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.

As palavras da autora se abrem à compreensão dela como parte de um grupo social estigmatizado e cujo estigma leva à exclusão (a não aceitação) em certos lugares. Afinal, ao saberem da condição da mãe, os diretores “convidavam” Maria Celme R. Caetano a deixar a escola. A sociedade faz o que Goffman (1975) vê como mecanismos para situar as pessoas em categorias e atribuir elementos que seriam comuns aos membros alocados em cada categoria. Eis por que pessoas que sofriam de hanseníase — assim como seus familiares — podem ser postas no grupo dos “diferentes”, dos não aceitos em meio social. Como efeito, como diz Silva (2009, p. 70), por séculos “estigmas e preconceitos” atravessaram a história dos chamados leprosos e persistem em certos estratos sociais em que as explicações das ciências custam a chegar. Nos anos 1930, impôs-se “a crença” na necessidade destas medidas de ação: “isolar, banir, excluir e marginalizar”. Não por acaso:

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 ganhou 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).

Como se lê, parece clara a vinculação com ideais de eugenia que marcaram o interregno 1920–1940, quando se impôs o discurso sobre a garantia da saúde na infância; e uma condição para tal seria a avaliação médica da prole dos que tinham hanseníase: estavam aptos não só a desenvolvê-la, como também a contaminar outros. Segundo o argumento médico, seria possível conter uma eventual “epidemia” de hanseníase. É claro, isolamento e exclusão de doentes e familiares se intensificaram. Para Silva (2009, p. 80), dados os princípios de eugenia intensificados pelo governo em sua concepção de saúde e tratamento de crianças pobres, “[...] os filhos saudáveis portadores de Hanseníase que ficavam desamparados após a *prisão* dos pais, passaram a enquadrar-se na categoria de crianças abandonadas e desvalidas [...]”, os médicos leprologistas consideravam que estas eram passíveis de desenvolverem a doença em razão do contato com os pais. Ainda segundo o autor, no decênio de 1930 houve mais medidas assistenciais a tal parcela da população; exemplo foi a criação de uma inspetoria de higiene infantil e de um departamento nacional de saúde pública. Na década de 1940, houve a internação compulsória em colônias daqueles que tinham hanseníase; eram os leprosários, infames, degradantes e humilhantes.

Maria Celme R. Caetano (2016, entrevista) contou que se mudou para Belo Horizonte a fim de estudar; de início, morou em pensionato, mas no porão, visto não haver vagas nos quartos. Em suas palavras:

[...] 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).

Nesse contexto de higienismo e escassez material, Maria Celme R. Caetano pôde não só permanecer na escola, mas também conquistar seu diploma. Na escola de Benjamin Flores, ela encontrou portas abertas e condições para permanecer na escola até a formatura. A Escola Profissional Feminina — diga-se, seu rechaço ao higienismo e à ignorância — se abriu a Maria Celme R. Caetano como discente quando outras instituições podem tê-las cerrado. Eis suas recordações dos tempos de aluna 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).

Podemos ler nessa passagem uma projeção da proposta curricular do Ensino Profissional feminino da escola de Benjamin Flores. Convém aqui a compreensão de Goodson (1991, p. 27) sobre o currículo como artefato social, constituído com o fim de atingir determinados objetivos. Contudo, compreende que o currículo escrito, que corresponde à materialização final das construções sociais, é por diversas vezes predeterminado e considerado neutro, indiferente à realidade e às demandas da instituição; o que ocasiona o agravamento de problemas escolares, pois “[...] o currículo escolar está longe de ser um fator neutro”.

Compreendemos, então, que a ideia de currículo supõe pensar em sua composição por disciplinas cuja condução e cujo desenvolvimento escolares podem redundar em motivação para se aproximar e se aprofundar, ao longo da vida, do conhecimento proposto, ou o inverso. Dito de outro modo, a forma como o docente expõe e trabalha a disciplina e como se relaciona com seu alunado faz a diferença para mais ou para menos no processo de aprendizagem.

A ideia de currículo escolar está discutida em Silva (2014, p. 150), que o vê como “lugar, espaço, território”; “relação de poder”; “trajetória, viagem, percurso”; “autobiografia”; algo forjado em “nossa identidade”; sobretudo, currículo é “texto, discurso, documento”, é “documento de identidade”. A lógica da compreensão associada ao currículo presume que este seja ajustável: ora ao lugar, ora às relações de poder, dentre outras possibilidades.

A leitura do jornal *Minas Geraes* apontou o curso Normal da Escola Profissional Feminina numa lógica de ensino que formava as alunas para atuação como normalistas e técnicas profissionais em costura, bordados, chapéus, pinturas e artes aplicadas; também havia preparação para atuação

como professoras, por meio de 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 visavam propiciar às alunas a oportunidade de serem donas de casa “mais prendadas” e profissionais da educação, em especial do magistério.

No curso Normal Profissional, Maria Celme R. Caetano, aprendeu as disciplinas voltadas a uma prática educativa e se desenvolveu como professora primária e profissional na área de datilografia, contabilidade, taquigrafia, corte e costura e bordados. Seus relatos — de seu livro e sua entrevista, apresentada a seguir — mencionam experiências que permitem refletir sobre a problemática curricular por ela vivenciada na Escola Profissional Feminina. Como foi o caso das disciplinas de línguas Tupi Guarani, Grego e Latim, para as quais o objetivo do professor parecia não ser o de ensinar.

Com efeito, o *lugar* (capital mineira) — símbolo de urbanização e modernização do país — demandava ensinar datilografia e língua portuguesa escrita. Saber datilografar e dominar o português era saber conveniente em uma cidade onde o funcionamento administrativo da indústria, do setor de serviços e do comércio, onde a burocracia da administração pública (prefeitura, secretarias, autarquias e outros órgãos) passariam a demandar cada vez mais formas de comunicação escrita. Nesse sentido, o caso de Maria Celme R. Caetano traz um efeito de seu aprendizado que não o profissional propriamente dito: sua capacidade de ler, escrever e datilografar, desenvolvida, potencializada e (re)aprendida. Ela foi capaz de fazer uso desses saberes em seu favor; ou seja, viu-se com condições intelectuais e manuais para escrever e publicar seus livros por conta própria.⁷

Se, como disse Maria Celme R. Caetano (2016, entrevista), “A gente aprendia datilografia, que me ajudou muito [...]”, também é provável que língua portuguesa tenha sido uma disciplina que a ajudou também. Não por acaso, das matérias que cursou, ela frisou o português, elogiando a 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”. Além disso, a experiência de se formar para desempenhar certas profissões proporcionou mais condições para Maria Celme R. Caetano trabalhar para si. O aprendizado lhe deu habilitação em artes plásticas, que ela abraçou como campo de produção profissional, com esculturas e pinturas. Sua exploração da produção plástica lhe trouxe renda suficiente para adquirir um apartamento no Centro de Belo

⁷ 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”.

Horizonte. A chance de seguir essa carreira se ancorou nas habilidades desenvolvidas na Escola Profissional Feminina; também em habilidades que ela desenvolveu, tais como aproveitar as exposições e as galerias para, com o marido, vender suas peças artísticas (CAETANO, 2016, entrevista).

Maria Celme Ribeiro Caetano: esposa, mulher e profissional

Profissional formada e atuante, Maria Celme R. Caetano pôde se fortalecer como mulher em uma sociedade ainda com resíduos de patriarcado. Por exemplo, no mundo público das artes, era seu marido quem negociava as peças de artes plásticas feitas por ela, quem lidava com o público. De fato, há variáveis numerosas para tal relação marital-profissional, a exemplo do tempo, da disposição, da inclinação, do arranjo profissional etc. É como se ela ainda circunscrevesse sua atuação profissional ao âmbito doméstico, por mais que participasse da lida com o público ao lado do marido. Caso se possa ver nessa atitude certa submissão e conformação a um estilo de vida em que o marido era quem mandava, é preciso salientar que ela soube usar seus atributos pessoais e profissionais para rechaçar tal “carapuça”.

Não bastasse ter de superar o preconceito, o estigma e suas consequências para a socialização e participação da vida pública, Maria Celme R. Caetano foi capaz de modificar relações familiares maritais tensas. As circunstâncias de seu casamento foram atribuladas porque não tinha consentimento da mãe de Orlando. Seu convite de casamento apresentava apenas os noivos. O nome de pais e mães ficou ausente. A ausência do nome dos pais dela se justificou porque “[...] Orlando já não tinha o pai vivo, eu, por minha vez, não tinha nem pai, nem mãe”. Mas a mãe, “Dona Marieta”, opunha-se “ferrenhamente” à união (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” (CAETANO, 2011, p. 132). Além disso, na preparação do casamento, houve problemas como o preconceito contra pessoas associadas à hanseníase. Eis o que ela disse:

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 convenciam. 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 à exigências (acreditava chegar a bom termo), levou-me pela mão docilmente. O médico aplicou-me uma vacina na dobra do ante braço 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 morrerá há doze para treze anos. Tempo perdido, não acreditaram. (CAETANO, 2011, p. 117).

Dentre outros pontos, essas palavras salientam a força do estigma filha-de-mãe-hanseniana, que havia limitado suas possibilidades anos antes — exclusão de oportunidades de escolarização em escolas públicas — e voltava a afetar a percepção das pessoas, como na rejeição da família do noivo. Teria havido muita hostilidade ao casamento; muito desconforto pela não aceitação da sogra e de outras pessoas envolvidas. Maria Celme R. Caetano contou que uma prima sua manifestou a vontade de ser madrinha de casamento; mas viu que seria “casamentos de confusão” e se recusou a participar; mais: um paraninfo foi sem a esposa, que supostamente “estava doente” (CAETANO, 2011, p. 175).

Com efeito, Maria Celme R. Caetano nos leva a pensar em Bassanezi (1997, p. 614) e sua reflexão sobre moralidade na década de 1950: moças (de família) eram para ser mãe, esposa e dona de casa. Era 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. (BASSANEZI, 1997, p. 614).

Não por acaso, Maria Celme R. Caetano preservou seu convite de casamento. É como se fosse a materialização de seu triunfo em uma sociedade excludente e moralista, que ditava como a mulher se comportaria no casamento. 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. (BASSANEZI, 1997, p. 627).

A vida conjugal foi de luta, segundo disse Maria Celme R. Caetano. Para a sobrevivência do casal, seus estudos profissionais (artes plásticas e datilografia) se tornaram prioritários. Era preciso se desenvolver o quanto pudesse profissionalmente e o quanto antes. Com o desenvolvimento de suas aptidões profissionais, ela assumiu profissões que não só a docência para assegurar o sustento familiar nos anos 1950. Assim, se o casal tiver esbarrando na conduta normativa de valores culturais, espirituais e sociais rígidos (antivalores não reconhecidos ou banidos de certo universo simbólico [CAETANO, 2011]); então desde o início do matrimônio ela se impôs como capaz de sustentar sua família com seu trabalho. Dito de outro modo, ela subverteu a ordem do que se esperava de uma mulher, superpôs-se às expectativas sociais já na década de 1950.

Com efeito, a possibilidade de uma mulher sustentar a vida de um casal sem filhos (ela não se tornou mãe) que se mostra na atitude de Maria Celme R. Caetano punha em xeque o que se dizia na revista *Jornal das Moças* de 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. [...] 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, a emancipação das mulheres pelo trabalho e pela importância para o sustento familiar já era reconhecida, mas se defendia a produção em casa. De fato, Maria Celme R. Caetano produziu em casa, mas produziu fora de casa também. Ainda assim, diria Almeida (2000, p. 5), como “mulher [ela] lutou por direitos negados em um mundo construído sob a batuta do homem [...] para fazer o percurso da esfera doméstica para o espaço público”.

De fato, nos anos de 1920, houve conquistas para a mulher, sobretudo a escolarização e a profissionalização, nem que fosse o magistério. É claro, não faltou resistência a carreiras que não o magistério como possibilidade predominante de trabalho para mulheres. Contra essa corrente nadou a Escola Profissional Feminina, que vislumbrou outras oportunidades laborais como via de inserção da mulher na vida pública. O espaço público até então acessado por poucos havia se aberto à mulher profissional em áreas que não só o magistério e a enfermagem. Como sugere Almeida (2000), o pós-guerra pode ter ajudado nessas mudanças, assim como a urbanização, a industrialização e o desenvolvimento dos meios de comunicação (cinema, rádio e imprensa), que mudaram costumes.

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 (ALMEIDA, 2000, p. 10).

Portanto, o caso de Maria Celme R. Caetano exemplifica as mudanças na vida da mulher brasileira pela via da educação — que trouxe condições para superar problemas de sobrevivência em uma capital; e pela via do trabalho com autonomia, ainda que no lar e sob a atenção do marido. Em que pese a ideia positiva de superação, o cenário maior ainda era opressor. Como diz Scholl (2012, p. 45), “o trabalho feminino”, ou seja, a atuação profissional pública da mulher, foi “socialmente aceitável” só quando se impôs “a necessidade da mulher, casada, completar a renda familiar”; pois assim se evitaria “a ‘miséria: mãe de todos os vícios””.

Conclusão

Este estudo procurou compreender a história do Ensino Profissional pelo viés de suas instituições e seus sujeitos, representados pela Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte, MG, e por uma egressa da escola. Essa compreensão articulou o papel da escola com o surgimento da capital mineira, ou seja, com sua representação de cidade moderna. Em tal representação entrou aspirações da elite para a cidade: seu espaço público deveria ser sustentado por uma política de higienização social intolerante. A Escola Profissional Feminina se impôs nesse contexto como possibilidade de responder ao projeto de modernização de Minas Gerais como oportunidade para que moças (pobres) pudessem ser preparadas para serem não só donas do lar, mas também trabalhadoras ativas capazes de ajudarem no orçamento da família; ser preparadas para trabalhar além dos limites domésticos.

A formação escolar na Escola Profissional Feminina foi uma via relevante para ampliar a presença das mulheres nos espaços públicos. As alunas tiveram educação voltada a habilidades

consideradas femininas (pela via da disciplina e do controle social), assim como desenvolvimento para o trabalho em instituição alinhada no projeto de modernização da sociedade. Em tal projeto, era preciso construir um lugar para que moças pobres não ficassem alheias ao progresso instituído para a nação desde o início da República.

Com o estudo do caso de uma ex-aluna foi possível adentrar desdobramentos na vida de uma egressa após se formar na Escola Profissional Feminina e seguir carreira profissional, sobretudo nas artes plásticas. Profissional formada, ela pôde traçar um projeto de vida em que a formação escolar foi fundamental para que ela conseguisse transpor entraves como o preconceito social, que a impediu de frequentar escolas e criou desconfortos e constrangimentos em meio à família de seu marido.

Em suma, de 1920 a 1950, a Escola Profissional Feminina de Belo Horizonte se impôs como instituição marcada por lutas e contradições em um contexto de mudanças. Ao formar moças belo-horizontinas, a Escola lhes proporcionou formação para o trabalho e para ser boas mães. Não se pode afirmar que todas conseguiram transformar suas vidas com a formação proporcionada. Mas podemos pensar que oportunidades associadas ao currículo e à troca de saberes e experiências pode ter possibilitado, a cada aluna, conforme suas escolhas e seu desejo profissional, posicionar-se no mundo do trabalho: para a docência pública e privada, ora no trabalho burocrático em escritórios, ora em cargos na indústria tecelã, ora atuando na costura, no bordado e na chapelaria para senhoras da elite. O caso de Maria Celme R. Caetano instiga a procura por mais histórias como a dela para que afirmações sobre os efeitos sociais da experiência de estudar, formar-se e trabalhar possam ser validadas com outros casos.

Referências

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.

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.

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. 607–39.

BONATO, N. M. C. **A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica**. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2003.

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

CHAMON, Carla S.; GOODWIN JÚNIOR, James W. A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910–1941). **Varia hist.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319–40, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752012000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2017.

CUNHA, Luiz A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: ed. UnB, 2008.

FARIA FILHO, L. Instruir, civilizar, qualificar: representações sobre o trabalho na cultura escolar. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n.1, p. 101–12, fev.–jul. 1997.

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

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

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

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, 2º, Belo Horizonte, 2010.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: ed UERJ, 2004.

GONÇALVES, Irlen A. (org.). **Progresso, trabalho e educação profissional em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

GONÇALVES, Irlen A.; VERSIEUX, Daniela P.. Escrevendo por sobre a terra: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906–1915). **Hist. Educ.** [Online], Pelotas, RS, v. 19, n. 46, p. 201–22, maio/ago. 2015.

GONÇALVES, I. A.; NOGUEIRA, V. L. Espaços de formação do trabalhador em Minas Gerais no alvorecer da República (1891-1920). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, p. e025, out. 2018.

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. 114–47, jan./jun. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. 7ªed. p. 443-481

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

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

MEDEIROS NETA, O. M.; CIAVATTA, M. **Fontes para a história da educação profissional**: boletim da CBAI. João Pessoa: Ideia, 2020, v. 1.

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

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

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

REIS, F. A. R. **O ensino profissionalizante (feminino) no Brasil**: uma análise da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (CAMPOS, RIO DE JANEIRO, 1922–1930). 2013. 143 f. Dissertação (mestrado em Políticas Sociais) — Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.

REIS, F. A. R.; MARTINEZ, S. A. O Ensino Profissional feminino no Brasil: uma análise da Escola Profissional Feminina Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922–1930). **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 27–46, 2017. DOI: 10.13102/cl.v13i1.1465.

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

SCHOLL, Raphael C. *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.

SILVA, Rita Cristina L. L. 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 R. C. **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.

SIMÃO, Fábio L. R. **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.

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.

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.

FONTES JORNALÍSTICAS

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.

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, 29 de março de 1921, ano XXX, n. 70.

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.

MONTEIRO, Bernardo Pinto. **Mensagem do Conselho Deliberativo da Cidade de Minas**, apresentada em 19 de setembro de 1900.

FONTES ORAIS

CAETANO, Maria Celme Ribeiro. Belo Horizonte, MG. Arquivo de mp3 (63 min.). **Entrevista**. Concedida a Betânia Laterza Ribeiro na residência da entrevistada.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 06/09/2021
Aprovado em: 01/12/2021