

UMA ESCOLA NORMAL, UMA “ESCOLA DE TRABALHO”

Tereza Fachada Levy Cardoso¹

Introdução

Este artigo apresenta algumas contribuições, que a própria existência de uma instituição de ensino como a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz trouxe ao debate da década de 1920, para questões como a educação feminina, a educação profissional e a valorização da profissão docente.

Criada em uma parceria entre o governo da União e o da Prefeitura do Distrito Federal, pelo Decreto 1880, de 11 de agosto de 1917, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, assim denominada em homenagem ao presidente da República, trazia no art.1º do Decreto a definição de sua finalidade institucional: “Para instrução e preparo de professores, mestres e contra-mestres dos vários Institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para as escolas primárias”.

Entretanto, pelo Regimento aprovado pela Portaria n. 1, de julho de 1924, do Ministro da Agricultura, a Escola passou a preparar, exclusivamente, os professores e mestres para as escolas profissionais da União, não formando mais os professores de trabalhos manuais e contramestres, consolidando, dessa forma, sua característica de escola normal.

Foi inaugurada no Distrito Federal, em 9 de novembro de 1918, ocupando um imóvel que era antiga propriedade do Duque de Saxe e que passou ao patrimônio nacional com a proclamação da República, sendo adaptado para os novos fins a que se destinava (DIAS, 1973). Localizada na rua General Canabarro n. 338, no Maracanã, hoje seu terreno abriga o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ).

A Escola iniciou efetivamente suas atividades em 11 de agosto de 1919, oferecendo basicamente dois cursos: o Curso Técnico Profissional, frequentado por alunos e o Curso de Trabalhos Manuais, predominantemente formado por alunas (FONSECA, 1986). Os cursos, bem como os seus currículos, sofreram várias alterações ao longo da existência da Escola, adaptando-se às reformas administrativas e também pedagógicas que o contexto histórico exigia.

¹ CEFET-RJ. Contato: fachada@gmail.com

Nesse mesmo ano de 1919 sua gestão foi transferida inteiramente para o governo federal, sob a órbita da qual se manteve até 11 de junho de 1937, quando então foi fechada e demolida, dando lugar a um novo tipo de estabelecimento de ensino profissional, a Escola Técnica Nacional (DIAS, 1973).

Desde o fim do século XIX, ainda no período imperial, a necessidade de uma escola normal voltada para formar professores para as escolas técnicas já era reconhecida. Rui Barbosa, em 13 de abril de 1882, apresentou à Câmara dos Deputados um projeto para a criação de uma Escola Normal Nacional de Arte Aplicada, ideia que não foi adiante¹.

Após a proclamação da República, a conjuntura histórica brasileira favoreceu o crescimento do ensino profissional, tornando imperativo formar docentes para esse tipo de escola. O presidente da República, Nilo Peçanha, foi um dos responsáveis por essa expansão, ao baixar o decreto 7566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada estado, as quais foram inauguradas em 1910, formando uma rede federal de escolas técnicas que se somaram às escolas já existentes, de iniciativa privada ou aquelas patrocinadas pelo poder municipal. Entre os motivos apresentados no citado decreto, que levaram o presidente da República a promulgá-lo, predominam os relacionados “a facilitar às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, e ainda, habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (FONSECA, 1986).

Entretanto, quando o presidente Nilo Peçanha criou as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, a falta de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados era um entrave ao desenvolvimento desse tipo de ensino e foi um fator que influenciou diretamente o poder público a recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional.

E quanto aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. Dessa forma, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico.

¹ O projeto encontra-se em <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/242371>. Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

De acordo com Fonseca (1986), foi o então prefeito do Distrito Federal, Azevedo Sodré, que primeiro externou o desejo de instalar uma escola normal de artes e ofícios, não chegando, contudo, à fase da sua implantação. Com o objetivo de concretizar tal ideia, o seu sucessor no cargo, Amaro Cavalcanti, encomendou nos Estados Unidos um projeto inicial de organização para a escola, que, no momento, seria a única no Brasil. Esse projeto está na origem da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

O tema da Educação profissional

A questão do preconceito social em relação ao trabalho manual estava presente na sociedade brasileira, na qual a escravidão havia sido abolida apenas em 1888. Cunha (2000, p. 90) trabalha com a hipótese de que “a rejeição era menos diante do trabalho manual do que à condição social daqueles que o exerciam – os escravos e seus descendentes-, que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele”.

Ou seja, para o autor, a rejeição ao trabalho tido como *vil* é que levou ao preconceito contra o trabalho manual, tanto que “se um dado trabalho manual não fosse socialmente definido como vil, ele não seria objeto de rejeição” (*idem, ib.*) como, por exemplo, aqueles realizados nas corporações de ofícios.

As resistências oferecidas por parte de educadores conservadores contra a chamada “instrução de oficina”, ou seja, as escolas que promoviam uma educação profissional demonstram, de forma clara, a persistência de modelos de pensamento anteriores à industrialização, quando o saber e o fazer estavam dissociados, e que perduraram em sociedades ocidentais até depois da Segunda Guerra Mundial.

Nessa conjuntura, o ensino profissional poderia atender às aspirações de duas correntes distintas, como assinalou Luiz Antonio Cunha (2000): para a ideologia conservadora, seria “um antídoto” contra a disseminação de “ideias exóticas” entre o operariado brasileiro, ou seja, seria um instrumento de controle social.

De fato, na década de 1920 houve um fortalecimento das organizações operárias e, em contrapartida, uma maior coesão da classe dos patrões, com novos mecanismos mais sutis e sofisticados de dominação. O “paternalismo” aparece como uma alternativa de dominação e controle, dissolvida nas estruturas fabris e em “concessões” como a criação das vilas operárias, escolas, igrejas, assistência médica, e outros “benefícios” oferecidos aos operários.

Esses “benefícios” foram extremamente criticados pela imprensa libertária e encarados por muitos como uma extensão do controle exercido no interior das fábricas e a ampliação do poder dos patrões sobre a esfera de vida privada dos operários (RAGO, 1985).

Por outro lado, para a ideologia progressista, industrialista, o ensino profissional propiciaria o “desenvolvimento de forças produtivas”, além de propagar os valores atribuídos à indústria tais como “progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização” (CUNHA, 2000, p. 94).

Esses valores estavam em consonância com as novas teorias administrativo-econômicas mundiais, como o taylorismo, amplamente difundido no Brasil nos anos 20 e consolidado definitivamente nos anos 30. Um dos preceitos da nova organização mundial da produção, a construção da “nova fábrica” implicava também em um novo tipo de industrial, mais moderno e civilizado. A nova fábrica taylorista, racionalizada e “apolítica”, deveria ser limpa, ampla, agradável, ventilada, higiênica, com o emprego de novas tecnologias e estar longe da herança colonial de donos de escravos e castigos corporais (RAGO, 1985). A nova fábrica deveria refletir os moldes do cientificismo europeu e a política do bem estar social, afinal, um operário feliz e seguro produz muito mais e reclama (e reivindica) muito menos.

Mas o ensino profissional era visto ainda de outra forma pelos liberais partidários da industrialização, ao ser valorizado pelo movimento pedagógico de renovação da educação intitulado de Escola Nova, que fundamentava a ação pedagógica no conhecimento da psicologia infantil, no uso de materiais educativos, de acordo com as características etárias e na atividade da criança.

De acordo com Manacorda (2000):

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil, com suas exigências “ativas”.(...) a instrução técnico-profissional promovida pelas indústrias ou pelos Estados e a educação ativa das escolas novas, de um lado dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam num mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente” (p.304-5).

Ainda segundo o mesmo autor, foi sob o binômio psicologia e trabalho que se organizaram as iniciativas de escolas novas que se multiplicam por toda parte. E é justamente

com essa última vertente que a direção da Escola Normal vai se identificar, ao lutar por um espaço valorizado social, econômico e politicamente.

Analisando as prestações de contas de seus dois primeiros diretores, percebe-se o esforço que ambos dispensavam a essa causa. A Corinto da Fonseca, o primeiro deles, entre 11 de novembro de 1918 a 10 de março de 1924, coube a intensa tarefa de iniciar o funcionamento da Escola, com a instalação de oficinas, do equipamento necessário, as questões políticas e administrativas de sua transferência da esfera municipal para a federal, organização do primeiro grupo de docentes, aprovação de seu primeiro regulamento, entre outras providências.

Entretanto, é, sobretudo, nos documentos produzidos pelo segundo diretor, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, que geriu a instituição entre 24 de março de 1924 e 18 de fevereiro de 1931, que se encontram os argumentos mais fortes de valorização da educação e do trabalho profissional. Como diretor, cabia-lhe informar ao ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz estava subordinada, sobre o andamento da Escola, seus dados estatísticos, demandas e progressos. Mas também como um intelectual atuante na sociedade de seu tempo, não perdeu a oportunidade de compartilhar suas reflexões sobre a contribuição que a educação profissional, popular, feminina, traria ao país, além da adoção dos princípios ligados à Escola Nova.

Barbosa de Oliveira, primo de Rui Barbosa, era um liberal e integrava uma geração de engenheiros educadores ligados à estrada de ferro, como João Luderitz e Francisco Monjolo, que muito contribuíram nas décadas de 1920 e 1930 para divulgar a corrente desenvolvimentista, que via na indústria uma atividade econômica que traria riqueza ao país, em uma conjuntura em que a economia agrícola, com a cultura do café em destaque, era a mais importante no Brasil da Primeira República. (CIAVATTA e SILVEIRA, 2010)

Apenas para destacar brevemente sua atuação, ele foi um dos doze integrantes da comissão que fundou uma associação voltada para a cooperação profissional e a defesa dos interesses da classe dos engenheiros em 1º de julho de 1916, que está na origem do Instituto de Engenharia¹.

¹ Informação disponível no sítio do Instituto de Engenharia em: http://www.institutodeengenharia.org.br/site/noticias/exibe/id_sessao/5/id_noticia/1036/Discurso-na-sess%C3%A3o-em-comemora%C3%A7%C3%A3o-aos-92-anos-do-Instituto-de-Engenharia. Acesso em 4 de fevereiro de 2013.

Também fez parte do grupo de intelectuais e profissionais do ensino que, em 15 de outubro de 1924, fundou a Associação Brasileira de Educação –ABE – onde inicialmente predominaram os engenheiros vinculados à Escola Politécnica, na qual Oliveira era também professor. O propósito era de “avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais e propor ações que levassem democraticamente ao desenvolvimento do país através da educação”¹.

Como se pode comprovar nos relatórios que Barbosa de Oliveira redigiu, e pela sua própria participação em diferentes associações, ele praticou na Escola Normal o que chamou de “pedagogia moderna”, que à época aproximava-se bastante das ideias propostas pelo movimento da Escola Nova ².

Já no início do seu relatório relativo ao ano de 1926 fica claro o propósito de combater o já aludido preconceito social em relação ao trabalho manual:

Com o seu caráter, perfeitamente definido, de uma “escola de trabalho”, realizou este estabelecimento de ensino mais uma etapa de seu programa educativo.

A sua tarefa é árdua, pois exige uma modificação na sua mentalidade geral, e essa modificação pede, para se tornar vitoriosa, a contribuição sempre lenta do tempo.

Urge educar no Brasil a opinião pública favoravelmente às profissões manuais, elevando o exercício dessas profissões ao nível das intelectuais. E essa obra a escola vem conseguindo de maneira francamente satisfatória, como demonstra o número crescente de candidatos á matrícula nos seus diferentes cursos.³

Mais adiante no citado documento, no item Curso Técnico de Férias, o diretor registra com satisfação que foi organizado nas férias, durante dois meses, um curso com quatro horas diárias de serviço em oficinas, que possibilitou a matrícula de alunos dos cursos ginásiais e de estudantes das escolas de engenharia, arquitetura, etc. Avaliando essa experiência, ele salientou “como bastante significativo, o fato da maioria de alunos pertencer a famílias abastadas desta capital. Vai assim desaparecendo um preconceito lastimável e triunfando uma

¹ Informação disponível no sítio da ABE em: <http://www.abe1924.web699.uni5.net/quem-somos>. Acesso em 4 de fevereiro de 2013

² Na verdade, o termo pedagogia moderna remete a uma atualização no campo das ciências pedagógicas anterior à inflexão da Escola Nova no Brasil. Método de ensino, financiamento privado da instrução, liberdade de ensino, organização de estruturas de administração e fiscalização das instituições de ensino, entre outros. No contexto aqui descrito, entretanto, os termos encontram equivalência, devido ao grande impacto daquele movimento no cenário educacional brasileiro.

³ Arquivo do CEFET-RJ, Fundo Wenceslau Braz, caixa 66.2.2, relatório de 1926.

grande verdade no campo da pedagogia moderna, como a imensa importância do trabalho manual”(Fundo Wenceslau Braz, 1926, p. 2).

Se o paradigma que dominava a educação técnico-científica brasileira nesse período refletia o taylorismo, método de organização do trabalho e da produção mais em voga no setor industrial mundial, isso implicava dividir as tarefas entre os operários, retirando dos trabalhadores a necessidade de pensar, uma vez que o objetivo era produzir mais.

No entanto, as propostas da Escola Nova para esse tipo de ensino visavam outros objetivos. Fernando de Azevedo, um dos expoentes nacionais desse movimento, pensava uma escola que não separava a educação profissional da formação geral do homem, como ele mesmo registrou:

Eu tenho da vida, e, portanto, da educação, uma concepção integral, que não me permite considerar o homem apenas como “instrumento de trabalho”; que me criou a consciência da necessidade de aproveitar, na educação, todas as forças ideais, isto é, tudo aquilo que dá sentido e valor à vida humana, e, que, portanto, me obriga a reivindicar para o indivíduo os seus direitos em face da sociedade, à qual aliás ele tanto mais se adaptará e servirá, como unidade eficiente, quanto mais desenvolver e aperfeiçoar sua personalidade, em todos os sentidos (Azevedo, 1931, p.19).

E o mesmo Fernando de Azevedo, apenas dois anos depois, em 1928, ocupando o cargo de diretor da Instrução Pública do governo do Distrito Federal, promoveu uma reforma educacional que atingiu, além do ensino técnico profissional, também o ensino primário e o normal e pretendeu alterar profundamente a sociedade brasileira, imprimindo uma nova diretriz ao ensino técnico-profissional, que deveria preparar as gerações “*para a vida social do seu tempo*”, e onde a escola popular não se restringia a promover a socialização, mas se configurava num “*aparelho dinâmico de transformação social*” (CARDOSO, 2006).

No relatório do exercício de 1927, o diretor Carlos Américo Barbosa alude a seu contentamento pelo trabalho realizado pela Escola Normal, bem como pela opinião pública estar se modificando favoravelmente em relação ao preconceito com o trabalho manual, prova disso seria o aumento dos candidatos a ensino que a escola oferece, “o que significa, de modo positivo, a compreensão, por parte do povo, da alta valia dos ensinamentos técnicos necessários ao exercício consciente das diversas profissões”¹.

¹ Arquivo do CEFET-RJ, Fundo Wenceslau Braz, cx 66.2.2, relatório da diretoria, 1927

E destaca como “uma finalidade de alta relevância”, o papel da Escola Wenceslau Braz em preparar “mestres para as escolas de aprendizes e para a indústria em geral, o que, a seu ver, bastaria para dar a este instituto de ensino normal – único no Brasil pelo seu caráter técnico – a preferência, que somente nestes últimos anos tem conquistado” (Idem).

Além disso, ao receber “alunos dos Estados, subvencionados quando desprotegidos da fortuna e lhes dando, juntamente, com os desta capital uma educação geral e especializada”, a Escola prestaria um grande serviço ao Brasil, “formando profissionais, capazes pela sua cultura do intensificar a indústria, dando o relevo que ela pode ter na prosperidade nacional” (Idem).

Educação Feminina

No começo do século XX, praticamente as únicas mulheres que se dedicavam ao trabalho extradoméstico, além das professoras, eram as operárias das indústrias têxtil, de confecções e alimentícias, vindas das classes mais necessitadas economicamente da população.

Aliás, a imagem que nos anos 10 se faz da mulher ainda está associada à ideia de fragilidade física e mental, que era reforçada pela imprensa e pela propaganda. Entretanto, a inflação e o aumento do custo de vida, a famosa “carestia dos anos 10”, que motivou greves e manifestações populares, acabaram transformando também a “rainha do lar” em assalariada. Mulheres da pequena classe média começaram a trabalhar nas novas profissões que o acelerado desenvolvimento urbano vai demandando: surgem telefonistas, datilógrafas, secretárias, enfermeiras, balconistas (Maluf e Mott, 1998).

Além de trabalhar de forma remunerada quando necessário, esperava-se que a mulher não deixasse de ser uma boa dona de casa, com a limpeza da roupa, o preparo de alimentos, cuidado de animais domésticos. Ainda esperava-se delas o gerenciamento das despesas e a economia derivada do ato de confeccionar as roupas próprias e da família, além da roupa branca e chapéus. E os trabalhos manuais podiam servir como fonte de renda, “ainda mais legítima por ter sido gerada em casa, sem expor a público as eventuais necessidades sofridas pela família” (Idem, p. 418).

Com a I Guerra Mundial (1914-1918), mulheres de países como a Inglaterra e os EUA passam a substituir em larga escala os homens no mercado de trabalho, exercendo variadas

profissões urbanas, o que, sem dúvida, impulsionou o feminismo internacional. Também no Brasil, a mulher, além de operária, começou a romper o monopólio masculino de algumas profissões, como no Direito (advogada) e na carreira diplomática. Em 1919, elas já representavam 33,7% do contingente operário brasileiro (PEREIRA, 1985).

Portanto, o lugar da mulher na sociedade estava mudando, e não apenas devido ao crescimento urbano, mas também, por exemplo, por causa do cinema, que trazia novos padrões de comportamento. A energia elétrica, gerada em escala industrial no Rio de Janeiro e em São Paulo a partir de 1907, introduziu novos hábitos na sociedade. Só em 1910 são abertas quatro salas de cinema no Rio de Janeiro. Atrizes do cinema americano como Gloria Swanson, por exemplo, invadem as telas brasileiras, trazendo-nos a mulher “moderna”, urbana. Através do cinema, a mulher brasileira, sobretudo dos grandes centros urbanos, tem acesso desde aos dramas mais ingênuos até aos documentários políticos. Da jovem geração feminina dos anos 10, notadamente a da elite, que encontrou no cinema suas heroínas e modelos, o mundo da mulher na sociedade amplia-se, principalmente a partir dos anos 20.

Os novos modelos de mulher certamente chocaram as brasileiras mais conservadoras, educadas sob os padrões do repúdio ao corpo (que determinavam as modas dos espartilhos, das blusas que escondiam o busto, das saias cobrindo os pés) e da obediência às regras do lar. No final dos anos 10, o cotidiano da mulher da elite e da classe média ainda se passa principalmente no interior da casa, como atestam várias publicações voltadas a esse público. (ibidem)

Os meios de comunicação também contribuíram para a mulher ganhar espaço. Uma novidade de grande alcance social foi a introdução do rádio no Brasil, em 1923, por Roquete Pinto, fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Outra, o surgimento de revistas femininas que não circunscreveram suas páginas ao lar, como por exemplo, a Revista Feminina, editada a partir de 1914, ou a Revista da Semana, de grande público. Nas páginas de moda feminina, discutiam-se os últimos modelos de Paris e Nova York, os tipos de decote e até mesmo as maneiras adequadas de pintar os lábios, em seções especializadas de conselhos de moda, tanto para as mulheres quanto para os rapazes preocupados com a aparência.

A reação a tanta liberdade nessa época de transição pode ser encontrada na imprensa, por exemplo, advertindo para o perigo da liberação feminina e apresentando “teorias científicas”, evolucionistas, que comprovam o “verdadeiro papel do sexo frágil”.

Mas talvez esteja presente também nas críticas endereçadas à Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. De fato, o maior número de alunas suscitou muitas críticas à Escola, que para alguns não cumpria a sua finalidade de formar docentes para o ensino técnico de forma ampla, ou seja, não privilegiava a formação de professores para lecionarem na maioria das escolas técnicas, que eram masculinas (CARDOSO, 2002).

Embora a Wenceslau Braz fosse uma escola mista desde a sua fundação, é relevante registrar que sempre houve um maior número de alunas, desde o início de seu funcionamento até o seu fechamento. Essa observação é válida inclusive em relação ao número de inscritos nos exames de admissão, nos quais o curso de Técnico Profissional, masculino, sempre esteve em desvantagem numérica frente aos cursos femininos (CARDOSO, 2000, p.8-9). E Barbosa de Oliveira considerava essa participação um sinal de progresso, rebatendo os argumentos contrários à participação feminina na Escola Normal.

Já no Relatório do exercício de 1924, o diretor referia-se à portaria de 1º de julho de 1923, que aprovou o Regimento Interno da Escola, regularizando o funcionamento da seção de trabalhos femininos, que oferecia inicialmente os cursos de costura, chapéus e economia doméstica, que não havia sido incluída no regulamento municipal, anterior à incorporação da Escola ao governo federal. No seu entender, essa seção era:

de enorme relevância – se atendermos à necessidade de criar as oficinas femininas nas Escolas de Aprendizes, com o objetivo de guiar, educar e tornar eficiente o trabalho da mulher brasileira – contribuirá para, engrandecendo a produção nacional, melhorar as condições econômicas das camadas laboriosas da nossa pátria.

Destaca ainda que o trabalho das oficinas – nesse caso de ambos os sexos – gerou renda para a escola, que deixou de adquirir muitos artigos que ela produziu. Nas considerações finais, o diretor insiste “na conveniência de criar seções de trabalhos femininos nas escolas de aprendizes dos Estados”.

Também no relatório de 1926 argumenta a favor da educação profissional feminina:

Essa educação é igualmente valiosa para ambos os sexos, mormente na classe média da sociedade hodierna, onde a mulher é obrigada, pela carestia da vida, a contribuir para o custeio do lar. E a mulher culta, com uma profissão, não permitirá que o seu filho cresça na ignorância, e exigirá que ele conquiste, pelo seu esforço numa escola de trabalho a capacidade produtiva, garantidora de sua futura independência. Constitui-se assim uma cooperadora consciente do engrandecimento nacional pela obra altamente patriótica das

disseminações de ensino e da formação integral nas diferentes profissões intelectuais ou manuais.

Barbosa de Oliveira demonstra, assim, seu apoio ao papel mais participativo que a mulher vinha reivindicando naquela época. Reconhece o alcance social, cultural e econômico de mais longo prazo que a educação feminina traria. Atitude, aliás, compatível com o intelectual que dividiu a fundação da ABE com um contingente feminino entre o qual se encontrava a líder feminista Bertha Lutz, a qual fundou em 1922 a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que pretendia, entre outras coisas, promover a educação e profissionalização das mulheres. (SOUSA, SOMBRIO e LOPES, 2005)

Carreira docente

Observando o panorama da educação brasileira em geral, no início do século XX, é possível compreender a criação de uma nova escola normal, mesmo com especificidades únicas. De fato, ao longo da Primeira República, ocorreu um movimento de reformas da instrução pública nos estados brasileiros, destacando-se as realizadas nas décadas de 1920 e 1930, como a Reforma Sampaio Dória, em 1920, que a partir de São Paulo exerceu reconhecida influência sobre a política educacional que se observa em outros estados. Uma característica desse movimento foi ter colocado na pauta de discussões, entre outros temas da época, os princípios da Escola Nova, como a defesa de um sistema de educação pública e de seus métodos de educação ativa, baseados em pesquisas científicas.

A Reforma Sampaio Dória “pode ser interpretada, também, como uma tentativa de inaugurar um padrão de gestão do sistema de ensino mais burocratizado e racional, impondo-se uma administração autônoma e protegida das demandas mais imediatas dos partidos políticos”(XAVIER e FREIRE, 2002). Entre outras medidas, essa reforma criou as delegacias regionais de ensino e regulamentou a carreira de professor, medida que sinaliza uma política de valorização da profissão docente.

A ABE, por sua vez, organizou as conferências nacionais pedagógicas, a partir de 1927, espaço privilegiado para divulgar as ideias da Escola Nova contra a chamada pedagogia tradicional e que valorizava a formação docente em escolas normais e cursos superiores.

Partindo-se do pressuposto de que a profissão docente foi se constituindo historicamente a partir de uma forte hierarquização interna (Mendonça e Cardoso, 2008), é interessante

perceber como essa questão da valorização aparece na década de 1920 na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

Quanto ao corpo docente que atuava na Escola, dividia-se em três categorias: professores, mestres e contramestres. Inicialmente as fronteiras entre elas não ficaram muito claras na pesquisa em andamento, realizada a partir da documentação consultada no arquivo do CEFET-RJ, porque observou-se que havia diferentes registros do cargo ocupado, que variava do livro de registro funcional para os relatórios, os diários de classe e documentos administrativos. Nem nas folhas de pagamento essa diferenciação entre elas inicialmente aparece, porque os salários são iguais, o que, no entanto, se modifica ao longo da década de 20.

O diretor Carlos Américo Barbosa de Oliveira, ao menos na documentação administrativa, relativizava essas diferenciações no corpo docente. No relatório de 1924, nos quadros anexos com informações sobre as disciplinas, todos os docentes aparecem relacionados como professores, não há uma identificação, por exemplo, de quem era professor efetivo ou adjunto, ou mestre. E valorizava igualmente o trabalho de todos, como se pode inferir do pedido incluído no citado relatório:

Com referência a este estabelecimento de ensino, seria conveniente a efetivação dos bons elementos que aqui trabalham, como professores, adjuntos, mestres e contramestres: medida de justiça que vinha coroar os esforços desse pessoal docente para o engrandecimento desta casa de educação.

Tomo a liberdade de insistir também na necessidade de ser criada uma aula de música e canto e outra de inglês, ambas de grande importância para um mestre ou professor, dignos do seu papel no preparo das futuras gerações¹.

Em decorrência da Reforma Fernando de Azevedo, ou seja, da reforma do ensino técnico profissional da capital da república brasileira, durante os anos de 1927-1930, foi elaborado e implantado, em 1929, um novo Regulamento do Ensino Técnico-Profissional para todas as Escolas de Aprendizes Artífices e a cursos técnicos subvencionados, conforme o capítulo I, artigo 1, cujo autor foi o diretor da Wenceslau Braz, Carlos Américo, seguindo as “exigências primordiais da pedagogia moderna”.

O capítulo II do Regulamento versa especificamente sobre a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, e nos seus artigos 23 a 28 trata do pessoal docente. Nesse caso, fica claro o que compete a cada categoria, como era a hierarquia profissional. Além da obrigação comum a todos, de dar aulas, os professores assumiam mais responsabilidades, tanto no

¹ Arquivo do CEFET-RJ, Fundo Wenceslau Braz, cx 66.2.2, relatório da diretoria, 1924.

âmbito pedagógico, quanto no administrativo. Aos mestres, por sua vez, cabia especialmente a tecnologia dos ofícios e também supervisionavam o trabalho dos contramestres e a ambos a cabia executar e não formular, por exemplo, os programas das disciplinas.

Existia ainda a possibilidade de se contratar auxiliares de ensino para aulas e oficinas com caráter temporário, que eram alocados na estrutura administrativa como “pessoal variável”.

O regulamento tratava ainda da organização da congregação, constituída pelos professores e adjuntos, da administração em geral da Escola, que incluía os cuidados sanitários da mesma a cargo do médico escolar, além do regime escolar relativo às condições de ingresso, exames de admissão, gratificações para o corpo docente, regime disciplinar, etc.

Durante a gestão de Américo Barbosa havia uma política institucional de tornar visível o trabalho de todos os docentes, independentemente de gênero ou da matéria lecionada. Mas, além de tentar uma integração do quadro docente, é claro que não poderia faltar, no item valorização do magistério, outra reivindicação que é a questão salarial, abordada de forma indireta pelo diretor, ao reproduzir no final do citado relatório de 1924, o pensamento da comissão instituída pelo Ministério da Instrução Pública da Inglaterra, onde se lê:

“Obviously, in the long run, the only way to obtain an adequate supply of adequate teachers is to pay adequate salaries...The strengthening of the teaching is an economic problem, and it is by economic inducements alone that a satisfactory and permanent solution can be found”.

Ou seja, pagar salários adequados faz parte das soluções econômicas que precisam ser encontradas para fortalecer o ensino, o que implica tratar os docentes como profissionais, com direito a uma remuneração adequada, o que atrairia, por sua vez, novos professores para a carreira do magistério.

Além disso, uma escola normal também precisava de um espaço de prática para os estudantes e por isso, para o diretor era indispensável, “criar anexa a esta Escola Normal, uma escola de aplicação, que poderia ser uma escola de aprendizes, onde os futuros mestres e professores praticassem no ensino” (Barbosa, 1924 in Fundos Wenceslau Braz 1924-1927, p. 3), que no seu entender deveria completar a formação pedagógica dos alunos, reivindicação que, no entanto, não foi concretizada durante a sua gestão.

Considerações Finais

Percebe-se que sendo a educação feminina, a educação profissional e a carreira docente temas muito atuais nos debates econômicos, políticos e educacionais do Brasil nos anos de 1920, em consequência, estiveram presentes na vida escolar da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. No período que destacamos, em que Carlos Américo Barbosa de Oliveira foi diretor da instituição, observa-se a implementação de práticas educacionais e de gestão escolar baseadas na valorização do desenvolvimento industrial, nas ideias da Escola Nova, que seriam capazes, no seu entender, de contribuir para mudar a mentalidade tradicional brasileira com relação aos citados temas, para que o Brasil se tornasse um país “moderno”, no sentido de uma sociedade mais democrática, que se aproximasse dos países capitalistas mais desenvolvidos. Institucionalmente, ao valorizar o trabalho de todo o corpo docente, minimizando as diferenças entre os professores, como por exemplo, entre os de disciplinas básicas ou gerais e aquelas do ensino técnico, numa época em que socialmente havia esse preconceito, sem dúvida a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz colaborou com essa mudança.

Referências bibliográficas

ARQUIVO DO CEFET-RJ. *Fundos Wenceslau Braz*. Relatórios referentes aos anos de 1924 a 1927. CX: 66.2.2.

AZEVEDO, Fernando. *Novos Caminhos e novos fins*. A nova política de educação no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. A Formação Docente na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (1917-1937). In: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2000, CD ROM.

_____. A Formação de Professores Para O Ensino Técnico: o Lugar das Oficinas Femininas na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. In: *Anais do II Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2002, CD ROM.

_____. Reformas do Ensino Profissional na Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. 1927-1935. In: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: SBHE, 2006. CD ROM

_____. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. CHAVES, M. W. e LOPES, S. de C. (org). *Instituições Educacionais da cidade do Rio de Janeiro – um século de história (1850-1950)*. RJ: Mauad X; FAPERJ, 2009

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide S. da – Celso Surow da Fonseca. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p.253-258. Coleção Educadores (MEC)

CUNHA, Luiz Antonio C. R. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº.14, mai/ago 2000, p.89 a 107 .

DIAS, Demosthenes de Oliveira. Estudo Documentário e Histórico sobre a Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”. Rio de Janeiro: CEFET-RJ, 1973.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. 5v.

MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In. SEVCENKO, N. *História da Vida Privada no Brasil*. V3. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo, Companhia das Letras, 1998, p 367-422.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDONÇA, A.W. e CARDOSO, Tereza F. L. A gênese de uma profissão fragmentada. *RBHE*, n.15, 2008, p. 31-52

PEREIRA, Flaminio Fantini. O Sexo Frágil e o “Sportsman”. In: *Nosso Século – Brasil*. São Paulo: Abril Cultural, 1985, v.4, p.121 a 136

RAGO, Luzia Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos Brasileiros: v. 90).

SOUSA, L. G. P. de, SOMBRIO, M. M. de O. e LOPES, M. M. Para ler Bertha Lutz. *Cadernos Pagu*, no.24, Campinas, Jan./Jun 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332005000100016. Acesso em Fev/2013

XAVIER, Libânia N. e FREIRE, Américo. Educação e Política na Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930). In: *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: 2002, CD-ROM.

Submissão: Março de 2013

Publicação: Julho de 2013