

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

DANIELE LEONOR MOREIRA GONÇALVES

**Ser mulher, ser moderna, ser economista doméstica:
Representações do feminino na Escola Superior de
Ciências Domésticas de Viçosa (1952 a 1959)**

Belo Horizonte
Setembro, 2020.

Daniele Leonor Moreira Gonçalves

Ser mulher, ser moderna, ser economista doméstica:

Representações do feminino na escola superior de ciências domésticas (1952 a 1959)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Simone Chamon

Belo Horizonte

Setembro, 2020.

G635s Gonçalves, Daniele Leonor Moreira
Ser mulher, ser moderna, ser economista doméstica: representações do feminino na Escola Superior de Ciências Domésticas (1952 a 1959) / Daniele Leonor Moreira Gonçalves – 2020.
137 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientadora: Carla Simone Chamon.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

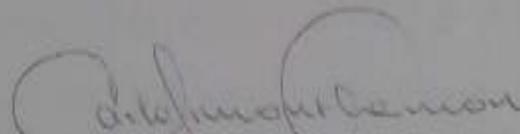
1. Escola Superior de Ciências Domésticas (Viçosa, MG) – 1952-1959 – Teses. 2. Mulheres na ciência – História – Viçosa (MG) – Teses 3. Identidade de gênero – História – Viçosa (MG) – Teses. 4. Mulheres – Ensino profissional – História – Viçosa (MG) – Teses. I. Chamon, Carla Simone. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 378.81918151

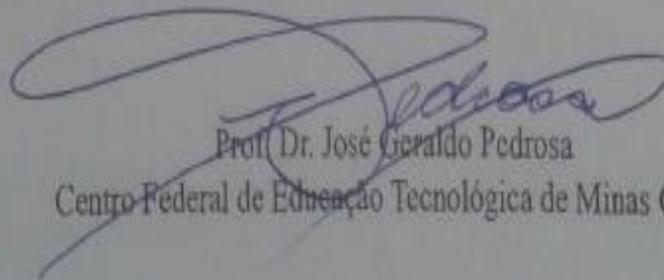
Daniele Leonor Moreira Gonçalves

“SER MULHER, SER MODERNA, SER ECONOMISTA DOMÉSTICA:
REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA ESCOLA SUPERIOR DE
CIÊNCIAS DOMÉSTICAS DE VIÇOSA (1952 A 1959)”

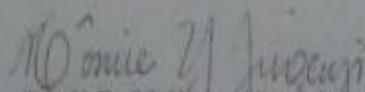
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 30 de setembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:



Prof.^a Dr.^a Carla Simone Chamon – Orientadora
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof. Dr. José Geraldo Pedrosa
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais



Prof.^a Dr.^a Mônica Yumi Jinzenji
Universidade Federal de Minas Gerais

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas *Girls Just Want To
Have Fun...*

AGRADECIMENTOS

É uma lista quase infinita de pessoas que acreditaram em mim e ajudaram a transformar um sonho em meta. Primeiramente agradeço a Deus e toda a espiritualidade amiga que me protegeu e orientou nesses dias de lutas. À minha família, irmãs, sobrinhos e sobrinhas nas figuras da minha mãe Aparecida Moreira e tias Margarete, Marlete e Tina, dedico todo o amor pelo suporte emocional, moral e financeiro. À minha parceira de todas as horas, Sara, eu rendo toda gratidão e carinho pelos momentos delicados e de tensão, na qual soubemos transformar em energia, para evoluirmos juntas. A Bolinha e Cindy, “doguinhos” que me ensinaram um amor genuíno e estiveram por longos meses ao meu lado, esperando carinhosamente acabar a escrita para passearmos. Aos meus colegas da escola Dr. Simão Tamm Bias Fortes, que sempre me apoiaram com palavras de incentivo e acolhimento, agradeço vocês nas figuras das minhas amigas Marilene, Mariana, Alexandra e Janaína. Além de tantas outras pessoas que passaram pelo meu caminho, eu não poderia deixar de agradecer aos meus amigos da faculdade Judeu, Kalina e Bárbara que se tornaram amigos da vida. À minha grande amiga Fabiana, que se tornou um anjo nessa caminhada, o meu mais sincero muito obrigada. Às minhas amigas Márcia, Jan, Graciela, Elisângela, Moara, Cláudia, Dr^a Adriane e ao Adelmo, que em diversos momentos me lembraram da força e da garra que existia em mim e nunca me deixaram desanimar. Às amigas do mestrado, Renata e a Flávia, às quais compartilhamos tantos momentos importantes e que, desde os primeiros momentos, me acalentaram com sorrisos, dicas e palavras de apoio, por vocês só tenho gratidão. Ao Eduardo Luiz, arquivista responsável pelo Arquivo da UFV, saiba que sem você essa pesquisa não seria possível, além de me apresentar as caixas com os documentos, teve a bondade de digitalizá-los, para que eu pudesse continuar a pesquisa aqui, em BH. Foi com imenso prazer que revisei o arquivo da UFV, local que eu havia estagiado anos atrás, e foi um prazer vê-lo tão bem cuidado por você. À prof^a Carla Chamon, com a sua brilhante orientação, tenho imensa gratidão por acreditar no meu trabalho e sempre me conduzir com sororidade, seriedade e paciência ímpar. Ao meu pai, Paulo Brás *in memoriam* que do plano espiritual regozijou com as minhas vitórias e me sustentou nos momentos de cansaço, vencemos mais uma vez pai. A toda minha ancestralidade, em especial as mulheres, que lutaram para que pudéssemos ocupar esse espaço, presto toda a minha gratidão e sororidade.

EPIGRAFE

Nunca lhe diga para fazer ou deixar de fazer alguma coisa “porque você é menina”.
“Porque você é menina” nunca é razão para nada. Jamais.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a luta de representações do feminino, entre o tradicional e o moderno, presentes na educação da Escola Superior de Ciências Domésticas- ESCD, criada em 1952, na cidade de Viçosa. Situada em uma cidade interiorana de Minas Gerais, a ESCD surgiu de acordos entre os Estados Unidos e o Brasil, tendo em vista formar jovens mulheres para atuarem como extensionistas, junto às comunidades rurais, orientando o público feminino para uma administração mais científica e racional do lar. Os princípios e práticas da racionalização dos saberes domésticos norte-americanos chegaram até o Brasil em um contexto de pós-guerra, onde, após a Segunda Grande Guerra, ocorreu uma forte disputa entre as nações capitalistas e socialistas pela soberania mundial. Chefiando o bloco capitalista, os Estados Unidos intensificaram seu imperialismo por toda a América Latina por meio de acordos e políticas econômicas. Nesse interim, a *Home Economics*, programa norte-americano para expandir os saberes e hábitos do universo doméstico, tornou-se estratégica para a atuação do projeto civilizatório dos Estados Unidos junto à população feminina dos países ditos subdesenvolvidos. No Brasil, o projeto civilizatório norte-americano veio ao encontro da demanda por maior escolarização feminina. Desde os anos da guerra, as transformações econômicas ampliaram as possibilidades do trabalho feminino, assim como as transformações culturais abriram espaço para maior demanda e aumento do nível escolar das mulheres. Da confluência entre o projeto civilizatório norte-americano e da demanda por expansão da escolaridade e do trabalho feminino resultou na implantação da Escola Superior de Ciências Domésticas, na cidade mineira de Viçosa. E, para investigar esse processo histórico, utilizamos legislações educacionais que mencionavam a economia doméstica ao longo do século XIX e XX, a Lei Estadual Nº 242 de 1948, os currículos produzidos pela ESCD, os jornais estudantis O Bonde e A Paineira, além dos discursos dos docentes da área. Com o acervo documental acima mencionado e sob a orientação historiográfica dos conceitos de representação de Roger Chartier e gênero de Joan Scott, nossa proposta foi compreender as representações do feminino a partir da economista doméstica.

Palavras chave: Escola Superior de Ciências Domésticas, Representação do Feminino, Profissionalização Feminina.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the struggle of representations of the feminine, between the traditional and the modern, present in the education of the Higher School of Domestic Sciences - ESCD, created in 1952, in the city of Viçosa. Located in an inland city of Minas Gerais, ESCD arose from the partnership between the United States and Brazil, aiming to training young women to act as extension workers, acting together with rural communities, guiding the female public towards a more scientific and rational administration of the home. The principles and practices of the rationalization of American domestic knowledge reached Brazil in a post-war context. After the Second World War, there was a strong dispute between capitalist and socialist nations for world sovereignty. Heading the capitalist block, the United States has intensified its influence throughout Latin America through economic treaties and policies. In the meantime, Home Economics, a North American program to expand the knowledge and habits of the domestic universe, became strategic for the performance of the United States civilization project among the female population of the so-called underdeveloped countries. In Brazil, the North American civilization project met the demand for greater female education. Since the war period, economic transformations have expanded the possibilities of women's work, as well as cultural transformations have opened space for greater demand and an increase in the women's educational level. The confluence between the North American civilization project and the demand for expansion of schooling and female work resulted in the establishment of the Higher School of Domestic Sciences, in the city of Viçosa, Minas Gerais. In order to investigate this historical process, it was used educational legislations that mentioned the domestic economy throughout the 19th and 20th century, State Law No. 242 of 1948, the curricula produced by ESCD, the student newspapers *O Bonde e A Paineira*, and the speeches of the related subject teachers. With the help of aforementioned texts and under the historiographical orientation of the concepts of representation by Roger Chartier and Joan Scott's gender, the proposal was to understand the representations of the feminine from the domestic economist.

Keywords: Higher School of Domestic Sciences, Female professionalization, Female representation

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Currículo do Colégio Santa Margarida	34
Quadro 2 - Disciplinas Primárias do 2º grau	40
Quadro 3 - Currículo do curso Administração do Lar da ESCD.....	98
Quadro 4 - Disciplinas do Curso Superior da ESCD, em 1956.....	99
Quadro 5 - Currículo do curso superior ESCD, em 1959.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural

AHEA - American Home Economics Association

AIA - International Association for Economic and Social Development

CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

DED – Departamento de Economia Doméstica

ESCD – Escola Superior de Ciências Domésticas

ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa

ETA - Escritório Técnico de Agricultura

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UREMG – Universidade Rural do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DE PRENDAS DOMÉSTICAS AO CURSO SUPERIOR: O ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA NO BRASIL.....	26
1.1 Prendas Domésticas	28
1.2 Prendas Domésticas e Economia Doméstica	35
1.3 Economia Doméstica: Disciplina e curso profissional	44
CAPÍTULO 2 - CIÊNCIA DE E PARA MULHERES: A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS DE VIÇOSA	54
2.1. <i>Home Economics</i>: a ciência feminina norte-americana.....	55
2.2. A <i>Home Economics</i> no projeto civilizatório norte-americano	62
2.3. Universo cultural das mulheres nos anos dourados	67
2.4. Políticas de cooperação: a criação do ensino superior em economia doméstica	73
2.5 A Escola Superior de Ciências Domésticas nos seus primeiros anos	78
CAPÍTULO 3 - ENTRE O MODERNO E O TRADICIONAL: A CONSTRUÇÃO DA ECONOMISTA DOMÉSTICA	89
3.1. Ensino, currículo e profissão: a formação moderna da economista doméstica	92
3.1.1 A modernidade nos discursos e currículos oficiais da Escola.	94
3.1.2. Profissão e modernidade: A atividade extensionista da economista doméstica.....	105
3.2. Mulher, mãe e esposa: a missão da economista doméstica	109
3.3. Entre trabalhar e casar: a profissional da economista doméstica.....	114
3.4 Conflitos e disputas simbólicas: o universo cultural “d’O Bonde” e “A Paineira”	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
Fontes do Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa	1308
Legislação.....	130
Bibliografia.....	132

INTRODUÇÃO

Esta dissertação encontra-se inserida no campo de pesquisa sobre a História da Educação Profissional, vinculada à linha I do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- CEFET-MG na área de Ciência, Tecnologia e Trabalho: Abordagens Filosóficas, Históricas e Sociológicas. Tem como objetivo analisar o jogo de representações presentes na construção do feminino a partir do universo profissional e educacional das estudantes da Escola Superior de Ciências Domésticas, de Viçosa, na sua primeira década de funcionamento.

É importante dizer que minha trajetória acadêmica esteve intimamente ligada e motivada com o objeto da pesquisa. Realizei a graduação em história na Universidade Federal de Viçosa, a qual abrigava a graduação e o Departamento de Economia Doméstica - DED. Desde os primeiros semestres já me ambientava com a Economia Doméstica, além de morar com os estudantes do curso, nosso alojamento era em frente ao departamento na avenida Purdue, nome da universidade Americana que enviou a primeira agente técnica para a ESCD.

Naquele imaginário universitário dos anos 2000, era comum apelidar as economistas domésticas de pica-couve, as piadas incluíam como Cortar Couve I e Cortar Couve II, satirizando as disciplinas do curso. Dizia-se também que a Escola teria sido criada para atrair moças para o casamento com os agrônomos. Outro fator relevante para a minha interação com a Economia Doméstica foi o fato de ter estagiado no DED, com a Maria de Fátima Lopes, professora do curso e referência da presente pesquisa.

Depois de formada e atuando como professora da rede estadual, em Belo Horizonte, retornei à instituição para fazer uma pós-graduação em Políticas Públicas, com foco em Gênero e Raça, promovida pelas professoras do departamento de economia doméstica e departamento de educação. Novamente em contato com a Maria de Fátima Lopes, comecei a entender como as relações de gênero e raça interferiam na minha prática docente e no comportamento dos(as) estudantes. Concluí a pós, mas permaneci, de alguma forma, ligada à Economia Doméstica, àquele imaginário estudantil de pica-couve e às moças para casar, todo isso ainda aguçavam o meu interesse.

Em 2018, em uma primeira conversa de orientação com a professora Carla Chamon, apresentei as possibilidades de pesquisa na linha história da educação das mulheres, dentre elas estava a Escola Superior de Ciências Domésticas. Após as orientações iniciais, nos propusemos a investigar os primeiros anos da ESCD, nos seus

aspectos históricos e culturais. No decorrer de toda a pesquisa, com a familiarização das fontes e orientação criteriosa da professora Carla Chamon, fui compreendendo melhor a forma como emergiram as representações contidas na profissional economista doméstica e do próprio curso de Economia Doméstica, que persistem até os dias atuais.

Nos meses finais da pesquisa, o mundo passou por uma reviravolta que afetou diretamente o andamento da investigação. Assolados pela pandemia do Coronavírus, estabelecimentos fecharam as portas e as pessoas foram incentivadas a permanecerem em casa, cumprindo o isolamento social. Aulas, nas escolas e universidades, foram suspensas e os órgãos públicos foram fechados para que não ocorresse nenhuma espécie de aglomeração. Como professora, passei a trabalhar e pesquisar exclusivamente em casa, o que dificultou o acesso à bibliografia e encontros presenciais para a orientação. No entanto, o maior tempo em casa contribuiu para maior dedicação à pesquisa, já que, nos primeiros meses, a quarentena tornou-se fundamental e as poucas saídas de casa implicavam em uma série de cuidados, como o uso de máscara e álcool em gel nas mãos. Mesmo em meio à crise de saúde mundial, com implicações econômicas sérias, finalizamos a pesquisa, que se tornou de grande expressão política ao debater os interesses e propostas que orientaram a educação feminina.

Compreender como uma pequena cidade interiorana de Minas Gerais, abrigou a primeira Escola Superior de Ciências Domésticas, no Brasil, estimulou de diversas formas nossa curiosidade de historiadoras. Diferentes indagações emergiram, como: por que criar uma Escola Superior de Ciências Domésticas? Por que Ciências Domésticas e não outro curso? Por que a cidade de Viçosa? Qual a influência dos Estados Unidos nessa Escola? O que elas estudavam? Qual seria o mercado de trabalho para as economistas domésticas? Que mulheres essa Escola almejava formar? Que representações circulavam sobre o feminino na Escola? O que significava ser uma mulher moderna no imaginário das economistas domésticas? Em que medida os discursos e práticas que circulavam na ESCD reforçavam, rompiam ou ressignificavam as representações tradicionais sobre a mulher?

Segundo Prost (2008, p.80), é importante que a questão histórica se acerque de uma rede de outras perguntas, paralelas e complementares, seguida de respostas possíveis. Tal quadro dependerá do trabalho que o historiador tenha realizado sobre os documentos. Assim, as questões foram organizadas nos seguintes objetivos: Identificar os conteúdos que formaram a Economia Doméstica nas legislações educacionais brasileiras, com suas respectivas concepções sobre a educação feminina. Investigar as concepções culturais

sobre a educação e trabalho feminino na fundação da Escola. Explorar a relação do americanismo pós segunda-guerra com a conjuntura sociopolítica no momento de criação da Escola. Identificar os saberes domésticos e disciplinas incluídas nos currículos do curso “Administração do Lar” e do curso de graduação em “Ciências Domésticas”. Investigar os discursos normativos da instituição, no que diz respeito ao ideal de mulher, educação e trabalho feminino. Analisar em que medida as representações produzidas pela Escola ressignificam e/ou reforçam as relações de gênero pautadas pela dominação do masculino.

Vale mencionar que a Escola Superior de Ciências Domésticas possui uma trajetória histórica intimamente ligada ao modelo de ensino superior agrário dos Estados Unidos da América. Em 1948, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa se transformou na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. Para que o processo ocorresse, outras Escolas foram criadas na instituição, dentre elas a Escola Superior de Ciências Domésticas. Em 1952, a ESCD iniciou suas atividades com dificuldades financeiras e estruturais, que foram sendo vencidas ao longo da década, devido ao apoio acadêmico da ESAV e ao financiamento de instituições norte-americanas e brasileiras.

Nos anos seguintes, mais precisamente em 1969, a UREMG passou por uma nova mudança institucional ao se tornar a Universidade Federal de Viçosa. As Escolas de Agricultura, Veterinária e Ciências Domésticas desmembraram-se nos Centros de Humanas, Letras e Artes, Agrárias, Biológicas e da Saúde e Exatas. A extinção da Escola Superior de Ciências Domésticas implicou na criação do Departamento de Nutrição e Saúde, Departamento de Letras e Artes, Departamento de Educação e por fim, o Departamento de Economia Doméstica. Desde então, o Departamento de Economia Doméstica, também chamado de DED, teve conquistas acadêmicas significativas, como a criação da OIKOS, Revista Brasileira de Economia Doméstica, criada em 1981, com reconhecimento internacional.

Em 1992, o Departamento avançou novamente com a implantação do Mestrado em Economia Doméstica, voltado para a linha “Economia Familiar”. No ano de 2014, deu início ao programa de Doutorado, com a proposta “Programa, Família e Sociedade”, inserido no CAPES, na área de Serviço Social. Ao mesmo tempo, o corpo docente e administrativo já se organizava para finalizar a graduação em Economia Doméstica que ocorreu no ano seguinte, em 2015. Nesse ano, o vestibular para a Economia Doméstica foi encerrado, mas as turmas que já haviam ingressado permaneceram com as aulas normalmente, até que viessem a se formar. Dois anos depois, em 2017, o Departamento

de Economia Doméstica criou a graduação em Serviço Social com a estrutura e corpo docente do extinto curso superior de Economia Doméstica.

Em todo esse processo histórico de criação, a extinção da Escola Superior de Ciências Domésticas despertou o interesse dos pesquisadores da história, da antropologia, pedagogia entre outros. Diversos trabalhos mencionaram a ESCD em suas pesquisas, como o “A Escola Superior De Agricultura e Veterinária De Minas Gerais e a Difusão do Americanismo na Educação Brasileira” da Dr^a em Educação Maria das Graças M. Ribeiro e “A UREMG/UFV e suas relações com o poder: modernização, ditadura e convênios internacionais de 1952-1979” do Dr. em História, Gustavo Bianch Silva.

Todos os pesquisadores encontrados que mencionaram a ESCD em seus estudos possuem em comum sua passagem acadêmica pela Universidade Federal de Viçosa. Em diferentes momentos, realizaram a graduação, ou fizeram mestrado, alguns de doutorado e outros ingressaram na instituição como docentes. No entanto, três referências foram estratégicas para esta pesquisa por terem a ESCD como objeto principal de suas investigações, são eles: Maria de Fátima Lopes, Camila Pinheiro e Fábio Simão.

Por meio da tese “O Sorriso da Paineira: Construção de Gênero em Universidade Rural”, Maria de Fátima Lopes discorre sobre como os padrões de gênero, masculino e feminino, se estabeleceram na Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, em Viçosa. Entre entrevistas com as pioneiras da ESCD, documentos oficiais da UREMG, relatórios da Purdue, a autora analisou o processo de criação da Escola Superior de Ciências Domésticas, identificando duas esferas de conhecimento: Ciências Agrárias, marcadamente masculina, e Ciências Domésticas, estritamente feminina.

Apresentando como um estudo específico de como se efetivou a construção de gênero, Maria de Fátima Lopes utilizou-se da divisão sexual do trabalho a fim de compreender como se instalou o árbitro cultural que naturalizou as diferenças entre homens e mulheres no ambiente universitário viçosense. Os modelos de ensino desenvolvidos na UREMG, tanto para os rapazes como para as moças, foram importados de forma subordinada dos Estados Unidos da América (LOPES, 1995). Além de pioneira, Maria de Fátima Lopes apresentou o trabalho mais extenso sobre a ESCD e forneceu informações imprescindíveis na construção do segundo e terceiro capítulos dessa dissertação.

Outra referência importante foi Fábio Simão com a tese “Ser Mulher, ‘Uma Missão’: A Escola Superior de Ciências Domésticas, Domesticidade, Discurso e Representações de Gênero de 1948-1992”. A proposta da tese consistiu em estudar a

trajetória da ESCD e das mulheres que por lá passaram, seja como alunas, professoras, extensionistas e pesquisadoras. Na investigação de um ideal de mulher difundido por práticas e discursos oficiais, o autor analisou a ESCD como projeto de ensino e um ambiente de construção e difusão de determinados valores e modos de vida. No recorte cronológico amplo, pode-se observar as variações das concepções sobre a mulher e o fazer feminino, da década de 1950 até 1992. Com recursos analíticos como o de relações de poder de Michel Foucault e *habitus* de Pierre Bourdieu, Fábio Simão interpretou a construção das relações de gênero como relações de conflito e complexas, para além da polarização de dominador e subordinado. Assim, aquele imaginário social de estudantes ingênuas doutrinadas pelo machismo ou mulheres heroicas resistentes a domínio masculino foi substituído por uma análise de construção da feminilidade local (SIMÃO, 2016). Apesar de certo enaltecimento da Universidade e da própria Escola pelo seu pioneirismo, a pesquisa trouxe avanços historiográficos sobre a construção das relações de gênero tendo como objeto a ESCD.

A dissertação “Estado, Extensão Rural e Economia Doméstica no Brasil 1948 a 1974, de Pinheiro (2016), também teve a ESCD como objeto de pesquisa. Com o propósito de compreender a implantação e consolidação da Extensão Rural no Brasil no que se refere ao ensino da economia doméstica destinada às mulheres rurais, Camila Pinheiro encarou a política pública extensionista como uma ação governamental marcada por questões de classe e gênero. As reflexões dividiram-se entre a historiografia especializada no extensionismo e nas pesquisas sobre a Economia Doméstica como campo de saber, trajetória institucional e produção acadêmica. A partir de uma perspectiva feminista, apresentou em sua investigação considerações sobre trabalho reprodutivo, feminização dos cuidados e concepção gramsciana do Estado. Os aspectos técnicos da prática extensionista das economistas domésticas foram explorados pela autora, assim como a interação da ESCD com as instituições rurais como a ACAR.

Tendo como objetivo analisar o jogo de representações do feminino, entre o tradicional e o moderno, presentes na educação da Escola Superior de Ciências Domésticas- ESCD, acrescentamos ao debate entre os pesquisadores, a escolarização do doméstico como eixo articulador da educação escolar feminina ao longo da história. Investigar a trajetória de como a economia doméstica colaborou para entender não apenas o cenário da disciplina no Brasil, quando criada a Escola Superior Ciências Domésticas, mas também o modo de como a Economia Doméstica influenciou e materializou a

educação e a moral das meninas ao longo da sua escolarização foi também o alvo de nossa pesquisa.

Outra contribuição esteve na investigação da tensão entre os princípios tradicionais sobre a educação e trabalho feminino com práticas ditas modernas de ensino e profissão difundidas na ESCD, em um processo que chamamos de modernização conservadora (MOORE JR, 1983).

Vale mencionar que a pesquisadora Maria de Fátima, graduada em Economia Doméstica em 1973, foi por um longo período docente do Departamento de Economia Doméstica - DED, criando uma rede de contatos na qual construiu um acervo privado ao ter acesso a documentos oficiais e particulares, esses últimos fornecidos pelas próprias estudantes pioneiras da Escola. O restante dos pesquisadores, no qual me incluo, realizaram suas pesquisas vinte anos depois, não possuindo acesso ao acervo da pesquisadora e nem às estudantes/pioneiras, o que nos trouxe dificuldades semelhantes para encontrar documentos.

A Universidade Federal de Viçosa possui um arquivo histórico disponível para consulta de pesquisadores, de qualquer instituição. O Arquivo está em vias de organização e ainda há uma vasta documentação a ser catalogada, o que interferiu diretamente no andamento da pesquisa. A parte já organizada e digitalizada para o público são os documentos referentes ao período da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, entre os anos de 1926 a 1948. Os documentos referentes a instituição como Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e inclusive da própria Escola Superior de Ciências Domésticas ainda estão distribuídos em pastas e caixas avulsas. No entanto, a família da ex-aluna e professora aposentada Sônia Alvarenga havia devolvido recentemente quatro caixas que continham apenas documentos pertencentes a Escola, tais documentos foram retirados do Arquivo anos atrás, pela própria professora. Na caixa havia documentos como currículos do curso anual de Administração do Lar e do Curso Superior de diferentes anos, documentos oficiais da ESCD como prestação de contas, cartas particulares destinadas a Prof^a Dorinha, Maria das Dores, palestras apresentadas em eventos acadêmicos e relatórios anuais sobre as atividades realizadas na Escola.

Disponível no site do Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa, também encontramos digitalizados os jornais estudantis viçosenses, O Bonde e A Paineira. Outro acervo de documentos foi encontrado no site da Câmara dos Deputados, que continham decretos que legislaram sobre a educação feminina e conseqüentemente a Economia Doméstica.

Mediante os decretos, investigamos o processo de escolarização feminina e do doméstico desde a sua primeira menção, em 1827, até a criação da ESCD. O que nos permitiu compreender as representações do feminino veiculadas aos conteúdos da Economia Doméstica. Nos documentos e relatórios anuais, retiramos informações históricas nas quais pudemos compreender o cenário de criação da Escola, a participação dos Estados Unidos e dados sobre a quantidade de alunas que passaram pela instituição. Os currículos encontrados apresentaram o quadro de disciplinas ofertadas ao longo da década de 1950, pelas quais analisamos quais saberes domésticos foram escolarizados pela instituição. Nas palestras ministradas nos eventos acadêmicos que as alunas participaram, notamos elementos que colaboraram para compreender representações tradicionais sobre o trabalho e educação feminina assim como as práticas acadêmicas que a Escola defendia como modernas. Também utilizamos entrevistas realizadas por Maria de Fátima Lopes, nas quais, por meio dos depoimentos das alunas pioneiras, constatamos fatores relevantes para a vivência estudantil feminina como o matrimônio e a possibilidade profissional. Já com os jornais *O Bonde* e *A Paineira*, foi possível encontrar representações tradicionais, baseadas na moral cristã, representações pejorativas, que, com a comicidade, depreciavam as mulheres, e conflitos simbólicos entre economistas domésticas e agrônomos.

O trabalho de tornar esses documentos, a princípios avulsos e aparentemente sem valor administrativo, em fontes históricas foi direcionado pela leitura de Antoine Prost e Jacques Le Goff. Ao nos depararmos com tais documentos como fontes implica, por parte do historiador, na formulação de questões que transformem esses vestígios deixados pelo passado em objetos históricos. Segundo Antoine Prost, com as indagações, o historiador tem a noção das fontes e documentos precisos para respondê-las e, assim, qual o melhor procedimento a adotar (PROST, 2008, p.75/76). No decorrer da pesquisa, nem sempre os questionamentos preliminares encontraram respostas nos documentos disponíveis nas caixas. Em diversos momentos, as perguntas precisaram ser reformuladas, pois realizavam o papel de ingênuo, ao acreditar que a prática historiográfica consistia em fazer aqueles documentos ‘esquecidos’ falarem.

Segundo Le Goff (1990), o documento é fruto de uma produção, de forma intencional ou não, de uma determinada época, sociedade e história. Assim como também é o resultado das épocas e sociedades que o sucederam, nas quais permaneceu conservado, ainda que pelo esquecimento e silêncio. O documento como algo que perdura deve ter seu ensinamento e testemunho histórico analisado para desvendar seus significados

visíveis. Entender o documento como monumento, permite a nós compreendê-lo como decorrência dos esforços das sociedades passadas para deixar ao futuro, consciente ou inconsciente, uma imagem de si mesma (LE GOFF, 1990, p.288). Este mesmo autor aponta duas premissas para a prática historiográfica: levar em conta as condições de produção do documento e sua utilização como instrumento de poder (LE GOFF, 1990, p.476). O documento é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Apenas o reconhecimento do documento como monumento, ou seja, como herança do passado, possibilita ao historiador utilizá-lo cientificamente com uma crítica interna, investigando suas condições de produção histórica e sua intencionalidade inconsciente (LE GOFF, 1990, p. 547).

Para conduzir as indagações na análise das fontes nos orientamos pelo conceito de representação de Roger Chartier nas obras “A História cultural” e “O mundo como representação” (CHARTIER, 1991), o autor criticou aquilo que chamou a ‘tirania do social’, ao defender que as identidades e práticas culturais não foram determinadas unicamente por uma matriz social pré-estabelecida. Em outras palavras, os comportamentos, práticas e falas dos indivíduos não podem ser justificados necessariamente com os grupos ou classes sociais às quais estão inseridos. Para Chartier (1991, p.184), a história cultural afasta-se daquela história social que se aplica apenas aos fatores econômicos, porém abeira-se do social ao considerar que os recursos simbólicos engendram relações e posições sociais que participam na construção das identidades dos sujeitos, classes e grupos. Assim, os sujeitos e os grupos não produzem suas identidades somente por meio do trabalho e condições econômicas, leva-se em conta também as ideias e os sentidos.

A partir das sociedades do Antigo Regime, Chartier (1991, p.178) investigou como a circulação de impressos modificou as formas de sociabilidade, produzindo novos pensamentos e alterando as relações de poder. Ao promover um trabalho preciso sobre o estudo crítico dos textos, história dos livros e práticas apreendidas dos bens simbólicos, desenvolveu o conceito de representação. Representação possui dois significados diferentes entre si: o primeiro compreende quando um objeto ou imagem substitui o sujeito ausente. Já o outro significado consiste em um registro simbólico, uma imagem simbólica do signo visível (CHARTIER, 1991, p.184).

Na leitura do conceito de representação desenvolvido por Chartier, Tomaz Tadeu o interpretou como o registro simbólico do signo visível que permite compreender o mundo social por uma perspectiva cultural que o torna inteligível e que nos permite

identificar a produção de sentido e as formas de inteligibilidade de uma determinada realidade social (SILVA, 2006, p.17). Em outras palavras, representação pode ser entendida como inscrição, marca, traço, significante, face material, visível e palpável do conhecimento (SILVA, 2006, p.32).

Com a leitura desses autores, podemos perceber que a produção das representações não se dá por um processo unilateral de imposição e submissão. Na construção das representações das economistas domésticas notamos diversos conflitos simbólicos entre os indivíduos e grupos que circularam na Universidade. Para Tomaz Silva (2006, p.47), na construção da representação, travaram-se confrontos decisivos de criação e de imposição de significados particulares: esse foi um espaço permeado por relações de poder. O poder operou em todo o processo da representação, a princípio estabeleceu a forma como se construíram as representações que por consequência produziram efeitos específicos como a formação de identidades culturais e sociais, salientando assim as relações de poder (SILVA, 2006, p.48). Além de tudo, a representação, como estratégia discursiva, mobiliza um cabedal de recursos semióticos, retóricos e estilísticos que produzem práticas de significação, objetos e sujeitos (SILVA, 2006, p.54).

Do mesmo modo que representação, o conceito de gênero foi imprescindível para a compreensão do ser mulher e ser moderna por meio das economistas domésticas. Segundo Louro (1997, p.6), para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre eles. “A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000, p.6). A autora rejeita a teoria dos papéis sexuais na qual a dimensão de gênero perpassa pela expectativa de que os sujeitos cumpram padrões sociais arbitrários. Analisar gênero pelo viés de papel social negligencia as múltiplas formas da masculinidade e feminilidade. Além de não reconhecer as complexas redes de poder que atravessam as representações, discursos e instituições que legitimam a desigualdade entre os gêneros.

Gênero é mais do que um papel social a cumprir, é um elemento constituidor da identidade do sujeito, assim como etnia e classe (LOURO, 2003, p.25). Na mesma perspectiva, Piscitelli salienta:

[...] a perspectiva dos papéis sexuais permite contestar pressupostos biológicos sobre os comportamentos de homens e mulheres, ao afirmar que as atitudes de uns e outras são diferentes porque respondem a diferentes expectativas sociais.

Entretanto, nessa abordagem, as relações entre os sexos eram analisadas sem prestar atenção às desigualdades, às relações diferenciadas de poder entre homens e mulheres. Essa produção não demonstrava interesse em destacar nem compreender os fatores que contribuem para situar as mulheres em posições inferiores (PISCITELLI, 2009, p. 15)

Além das críticas à teoria dos papéis sexuais, Louro comenta sobre a suposta submissão das mulheres no conceito de patriarcado. Segundo a autora, a abordagem histórica tem uma pretensão neutra que trata o sujeito da pesquisa como universal, negligenciando a complexidade do tecido social. A dominação sobre os sujeitos não é aceita de forma pacífica, não há uma imposição unilateral que os sujeitos absorvam de forma submissa. Os sujeitos não são meros receptores dominados por instituições e manobrados por discursos externos, a produção dos sujeitos é um processo constante e complexo, na qual os próprios são ativos na construção de suas identidades. Entre os próprios sujeitos há relações de conflitos e resistências, as respostas às pressões sociais se dão de forma coletiva e individual com variedade, dentro de um mesmo grupo social há expectativas divergentes (LOURO, 2000, p.17).

Diferente do determinismo biológico, Louro (2003, p.27) aponta que é necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais que definem o gênero. O corpo não constitui um objeto na qual os papéis sexuais ou o gênero são projetados, a forma como o corpo é visto revela características da própria sociedade. Os valores sociais, culturais e religiosos também se manifestam nos corpos. O processo de educação de homens e mulheres partem de uma construção social e corporal dos sujeitos.

Nesta perspectiva, as análises sobre gênero devem pautar sobre as múltiplas construções de masculinidades e feminilidades de uma mesma sociedade. As construções de gênero transformam-se de acordo com diferentes fatores sociais e momentos históricos. As práticas masculinas e femininas se constroem em um processo de relação de acordo com as concepções de gênero da sociedade. Por meio de Pierre Bourdieu, Louro (2003, p.29), afirma que os sujeitos são construídos em um processo de socialização/educação em consonância com as concepções sexantes. Os sujeitos se constroem não apenas socialmente, mas seus corpos também são construídos, a sexualidade tem variações sociais e históricas. A partir de tais reflexões feitas por esta autora, pode-se aproximar de Scott (1995, p. 73/74), ao contextualizar o conceito de gênero, apresentando-o como uma categoria de análise histórica que permite compreender a construção de uma determinada feminilidade. Todo conceito possui uma história, não há como apreendê-lo em uma essência, sua definição está intimamente

relacionada às práticas e vivências humanas. Incluir gênero como uma categoria de análise histórica, implica em ter como objeto de pesquisa não apenas as mulheres, mas as relações sociais e culturais entre os sexos. Estudar gênero não consiste somente em uma história das mulheres, implica também em uma revisão dos pressupostos historiográficos como descreve Scott:

Reconhecer a participação das mulheres na história não garantiu sua importância na historiografia, pois a maioria dos historiadores a relegam um campo separado. O desafio também está nas formulações teóricas sobre o gênero, de que forma como categoria de análise influencia na elaboração do conhecimento histórico (SCOTT, 1995, p.73).

Ao considerar gênero um conceito com variações históricas e de diferentes significados, Joan Scott o apresenta como uma forma de análise da história que pode se desdobrar em duas preposições. A primeira reside em conceber gênero como parte integrante das relações sociais assentadas nas diferenças percebidas entre os sexos. A segunda se estende no gênero como uma primeira forma de dar significado às relações de poder. Na definição de gênero como elemento de composição das relações sociais, a partir das diferenças concebidas entre sexos, Scott (1995, p.86), estrutura sua concepção em quatro itens conectados: os símbolos culturais disponíveis, os conceitos normativos utilizados, o questionamento da suposta fixidez binária dos gêneros e a identidade subjetiva dos sujeitos.

A primeira indagação colocada por Scott está em identificar os símbolos culturalmente disponíveis e evocados pelas representações. É imprescindível que se analise quais representações são invocadas e seus respectivos contextos. Já no segundo item, a autora discorre sobre a relevância de investigar os conceitos normativos presentes nas representações, ou seja, quais os valores normativos são utilizados na produção e interpretação dos símbolos. No entanto, Scott alerta que as posições normativas e as representações simbólicas sobre o gênero não são resultadas de um consenso, mas partem de um processo constante de disputas e conflitos.

Mais do que reconhecer o binarismo dos gêneros, Joan Scott afirma ser necessário compreender a natureza da repressão e das disputas que levam a uma aparente atemporalidade e permanência das representações binárias sobre os sexos. A pesquisa histórica deve ter como objetivo investigar o processo de construção cultural dos binarismos. Como descrito por Scott (1995, p. 87), a constituição dos gêneros se dá pelos parentescos, mas não se limita a essas relações familiares. Marcadores sociais, tais como a economia, política e educação possuem expressiva influência na formação das relações

de gênero, independente do parentesco. A quarta perspectiva de gênero fundamenta-se nos arranjos da identidade subjetiva, no dizer de Scott:

Os/as historiadores/as precisam, em vez disso, examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas (SCOTT, 1995, p.88).

O conceito de gênero não possui uma essência que apreende qualquer realidade. A construção sociocultural dos gêneros envolve uma série de variáveis localizadas em um dado espaço e momento histórico. Os elementos de análise acima citados permitem ao historiador pensar os efeitos dos gêneros nas relações sociais e institucionais (SCOTT, 1995, p.88).

Outro componente primordial na definição de gênero, como uma categoria de análise, é apreender o conceito como uma forma primária de dar significado às relações de poder. O primeiro campo no qual as relações de poder se articulam é o de gênero, em outras palavras, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Quando o historiador se propõe a buscar as formas pelas quais os conceitos de gênero validam e estruturam as relações sociais, percebe a natureza recíproca do gênero com a sociedade, bem como localiza as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p.89). De acordo com Louro (1997, p.88), se as diferentes instituições e práticas sociais são engendradas pelos gêneros, também os constituem, isso indica que essas instituições e práticas não somente “produzem” os sujeitos como também, elas próprias são construídas por representações de gênero, étnicas, de classe etc. Scott observa que é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros. Comumente, considera-se homem e mulher como polos opostos que possuem a relação única de dominação-submissão, para Scott seria indispensável implodir essa lógica binária (LOURO, 2003, p.31).

Ao analisar a relação da economia doméstica, como educação e profissão, no universo cultural e simbólico das mulheres dos anos 1950, por meio da Escola Superior de Ciências Domésticas, nos aproximamos metodologicamente de Geertz (2008, p.10), com o conceito de descrição densa. Segundo o autor, a descrição densa é quando descrevemos a cultura de um determinado povo de forma inteligível, expondo sua normalidade sem reduzir suas especificidades, explicando o que acontece com essas sociedades sem subestimar seus dilemas. Para ter acesso empírico aos sistemas de símbolos, é preciso que se investigue os acontecimentos e comportamentos com a qual

eles se articulam e não simplesmente basear em teorias abstratas de padrões unificados. Outro aspecto relevante da descrição densa cultural é que as interpretações não se validam somente na coerência ou segurança dos seus argumentos, desconfia-se da análise cultural que evidencie representações alinhadas de ordem formal (GEERTZ, 2008, p.13).

O exercício desse tipo de interpretação antropológica também contempla traçar a trajetória de um discurso social para torná-lo inspecionável. Em outras palavras, o pesquisador deve transformar o acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente. A situação é complexa porque o que se tem acesso não é o acontecimento ou o discurso social bruto, mas somente uma modesta parte daquilo que os informantes, no caso fontes, podem levar a apreender. Além de fixar o passado em um discurso possível de ser pesquisado, a descrição densa permite a interpretação do discurso em dimensões microscópicas (GEERTZ, 2008, p.15).

Na descrição densa, o objetivo não está em identificar padrões abstratos ou generalizar por meio dos casos, mas proporcionar descrições minuciosas e generalizar dentro dos casos (GEERTZ, 2008, p.18). A proposta é formular conclusões a partir dos fatos pequenos entrelaçados e dedicar-se a particularidades complexas, procurando manter a análise das formas simbólicas tão estreitamente ligadas quanto possível aos acontecimentos sociais e ocasiões concretas. Qualquer generalidade que a antropologia interpretativa busque alcançar, depende mais das sutilezas de suas distinções do que a extensão das suas abstrações, mais do refinamento do debate do que pela perfeição do consenso.

Como uma descrição densa, por meio do sentido posto por Geertz (2008), no primeiro capítulo, dissertou-se sobre o ensino de prendas e de economia doméstica no Brasil, desde a sua primeira menção como prendas domésticas em 1827, até a criação da primeira Escola Superior de Ciências Domésticas. No transcorrer do capítulo, analisou-se o processo histórico de escolarização do doméstico com a progressiva incorporação de novos conteúdos atrelados às expectativas sociais sobre o papel da mulher na sociedade. Considerada disciplina específica para meninas, o ensino da Economia Doméstica esteve envolvido com as diversas questões que influenciaram a educação escolar feminina nos séculos XIX e XX. Tendo como eixo a escolarização dos saberes domésticos, neste capítulo permeamos os princípios e valores que direcionaram a educação escolar feminina para a formação de mães, esposas e donas de casa.

No segundo capítulo, analisamos um momento importante no ensino da Economia Doméstica no Brasil com a criação da Escola Superior de Ciências Doméstica, na cidade de Viçosa, em 1952. Nos anos pós-guerra, a demanda por maior escolarização feminina veio de encontro ao americanismo projetado no Brasil e a execução de programas educacionais agrícolas norte-americanos aproximou-se da demanda por maior educação e trabalho feminino nas comunidades rurais mineiras. Neste mesmo capítulo, investigamos a conjuntura histórica da Escola Superior de Ciências Doméstica levando em conta a relação política dos Estados Unidos com a UREMG e o universo cultural feminino nesses anos dourados.

Outro aspecto explorado foi o modo com os *Land-Grand Colleges* e *Home-Economics* orientaram a estrutura pedagógica e acadêmica da Escola Superior. Com as informações contidas nas fontes, também foi possível identificar os desafios enfrentados pela escola nos seus primeiros anos de funcionamento como poucos recursos financeiros, ausência de espaço para salas de aulas e laboratórios, dificuldades para a divulgação do curso entre outros.

Intitulado ‘Entre o tradicional e o moderno: a construção da economista doméstica’, no terceiro capítulo analisamos as harmonias e conflitos entre aspectos ditos modernos da Escola tais como o currículo, a formação profissional a partir de um curso superior e a própria atuação como extensionista rural, com representações tradicionais do feminino, identificadas no primeiro capítulo. Ademais investigamos disputas simbólicas que permearam as relações de gênero entre as economistas domésticas e os agrônomos, refletindo nos jornais *O Bonde* e *A Paineira*, com a produção de representações pejorativas sobre as estudantes. Nesse roteiro de análise extraímos informações históricas relevantes, como corpo docente, cursos e disciplinas ofertadas, parcerias com associações rurais, projetos extensionistas que materializaram o ensino superior de Economia Doméstica.

CAPÍTULO 1 - DE PRENDAS DOMÉSTICAS AO CURSO SUPERIOR: O ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA NO BRASIL

Ao considerar gênero como construção social e histórica dos sujeitos masculinos e femininos, tem-se a ideia de que uma mesma sociedade possui distintas concepções de gênero que variam de acordo com os momentos históricos. “Construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões etc. sobre mulher e sobre homem” (LOURO, 1996, p.132). Segundo Scott (1996, p.86), gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, além de ser uma forma primária de dar significado às relações de poder. Quando o historiador propõe-se a buscar as formas pelas quais os conceitos de gênero validam e estruturam as relações sociais, percebe a natureza recíproca do gênero com a sociedade, bem como localiza as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política (SCOTT, 1995, p.89). De acordo com Jane Almeida, o conceito de gênero não se restringe a um ou o outro sexo, mas tem a ver com as relações que socialmente são construídas entre eles. Essas relações perpassam por relações de poder que descortinam conflitos e contradições sociais.

Nesse sentido, apresentamos a economia doméstica como uma forma particular e estratégica na compreensão da educação escolar feminina. Para além do seu formato de disciplina ou de curso que visava a dimensão do planejar e racionalizar o trabalho doméstico, o ensino da economia doméstica constituiu-se como agente formador dos valores e princípios tradicionais que influenciaram nas relações de gênero. Em sua trajetória histórica, o ensino desses saberes domésticos trouxe consigo variações de níveis escolares e de conteúdos que refletiam concepções semelhantes sobre as mulheres. Dada como disciplina representativa da educação feminina, as prendas e a Economia doméstica participaram de forma decisiva do processo de escolarização das mulheres e da construção social de gênero.

Seja como trabalho de agulha, prendas domésticas e economia doméstica, a educação específica para meninas inseriu-se nos currículos das escolas primárias, secundárias, cursos técnicos, até tornar-se escola superior. Passou por modificações no seu conteúdo, como a inclusão da puericultura, mudanças na sua função social quando inserida nos cursos técnicos, além da sua ampliação profissional enquanto campo de trabalho remunerado. Naturalizadas como saberes do feminino, as prendas e a economia

doméstica tornaram-se característica regular na educação das mulheres, tanto as habilidades manuais quanto a formação técnica para o lar tornaram-se eixo articulador do seu processo educativo. Em outras palavras, a escolarização do doméstico influenciou e refletiu modelos similares de mulher como os de guardiã do lar, boa mãe, boa esposa, missionária e mulher educadora.

Para ser inserida como disciplina escolar, os saberes domésticos precisaram adquirir roupagem escolar e acadêmica para justificar a sua integração nos currículos e programas (LOURO, 1996, P.140). O autor aponta que ocorreu uma complexificação do fazer doméstico, e o processo de tecnificação e racionalização dos afazeres como o cozinhar, o lavar e o passar foram metodicamente fracionados em partes e sequências para atender à eficiência e à economia na administração do serviço doméstico. A escolarização do doméstico extrapolou a racionalização do fazer e reconheceu a escola como instituição legítima na formação moral e intelectual da mulher. “Daí que a educação feminina deve compreender a formação da esposa e da mãe das futuras gerações” (LOURO, 1996, p. 150). Em outras palavras, a escolarização do doméstico esteve intimamente ligada às representações do papel da mulher, e pelo avesso dos homens, na sociedade.

Neste capítulo, nosso objetivo foi compreender o processo histórico de escolarização dos saberes domésticos, entre os anos de 1827 a 1948. O recorte temporal teve início com a inserção das prendas domésticas na lei de instrução pública de 1827, até a lei estadual mineira da criação da primeira Escola Superior de Ciências Domésticas de Viçosa, em 1948. Em diálogo com a historiografia sobre o tema, a análise da trajetória histórica da economia doméstica se vale também da legislação educacional que conduziu a escolarização feminina. Visto que nossa proposta foi analisar o que os discursos políticos, contidos nas legislações, apontavam sobre a educação feminina, especialmente a economia doméstica.

Dividido em três itens, o capítulo tem como eixo de escrita as variações históricas dos saberes domésticos a serem ensinados. No primeiro momento, apresentamos os trabalhos de agulha e prendas domésticas, tidos como indispensáveis para a educação das mulheres. Envolvidos em uma aura familiar e religiosa, esses saberes refletiram os princípios da importância da educação feminina em detrimento da instrução. Em finais do Império, observamos a incorporação dos trabalhos e prendas domésticas ao ensino de Economia Doméstica, com a ampliação dos conteúdos ditos próprios para as meninas. No período republicano, em especial na era Vargas, a economia doméstica passou por

significativas transformações no seu conceito. Com propostas mais desenvolvidas de racionalizar e administrar a casa, além de disciplina escolar, a economia doméstica tornou-se disciplina de escola técnica, curso técnico e curso superior. Neste processo histórico, os saberes e as práticas domésticas foram naturalizados e escolarizados como femininos, contribuindo para concepções tradicionais sobre as mulheres.

1.1 Prendas Domésticas

O processo histórico de escolarização feminina foi marcado por diferenças e desigualdades de gênero. Seja nas propostas pedagógicas, nos currículos e mesmo na organização das salas, onde meninos e meninas receberam um ensino assinalado por concepções de gêneros próprios de cada época. No Brasil, desde o período colonial, por influência ibérica, a instrução feminina era considerada desnecessária, pois cabia à mulher apenas os cuidados com a casa, esposo e filhos. Poucas foram as mulheres que tiveram o acesso ao ler e menos ainda ao escrever, o ensino era dado em casa, sob vistoria constante da família (RIBEIRO, 2011). O objetivo era educá-las nas prendas domésticas, para que se tornassem guardiãs do lar, o que dispensaria grau maior de alfabetização.

Destinada apenas aos filhos dos indígenas e colonos, a instrução permitia que eles cuidassem dos negócios, seguissem para a universidade de Coimbra ou tornassem padres jesuítas. Conforme Ribeiro (2011, p.79) aponta, as mulheres, sejam elas brancas, negras, ricas ou pobres tinham negada a permissão na arte de ler e escrever.

Para os portugueses, as mulheres pertenciam ao *imbecilitus sexus*. Junto às crianças e aos doentes mentais, compunham o grupo de seres inferiores aos homens. Eram comuns versos como “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada” ou “a mulher honrada deve ser sempre calada”. Cabia apenas ao sexo masculino o acesso à educação letrada, cuja responsabilidade pertencia aos padres da Companhia de Jesus (RIBEIRO, 2011, p.81)¹.

¹ Em uma das raras tentativas de instrução feminina, o Padre Manoel de Nóbrega solicitou a Rainha portuguesa Dona Catarina a autorização para alfabetizar as indígenas que frequentavam as aulas de catequese (RIBEIRO, 2011, p.80). Alegava o padre jesuíta que a educação letrada para as mulheres permitiria maior eficiência na moralização dos colonos, além de contribuir significativamente para a formação das famílias brasileiras. Influenciada pela realidade portuguesa do analfabetismo feminino, até mesmo na corte, a Rainha afirmou que seria nefasto para a colonização que mulheres selvagens tivessem qualquer compreensão da leitura e escrita (RIBEIRO, 2011, p.81). Na verdade, o Padre Manoel de Nóbrega teria sido abordado pela Madalena Caramuru, primeira mulher letrada que se tem registro no Brasil colonial. Filha de português com uma nativa, Madalena de Caramuru tornou-se uma figura destoante em meio a uma realidade de quase completo analfabetismo feminino. Alfabetizada pelo marido, Madalena manifestou-se junto ao Padre Nóbrega a favor da alfabetização das meninas. (BRAZIL, SHUMHER, 2000, p.350).

Sob o controle dos pais, maridos e irmãos, as mulheres estavam reservadas ao lar: matrimônio, atividades domésticas, orações e cantos religiosos católicos. Para Stamatto (2002, p.03), a função principal das mulheres no Brasil colonial era a de serem boas mães e esposas, sendo as instituições religiosas o único modo oficial de educação feminina permitida pela coroa. Excluídas de qualquer iniciativa pública de se escolarizarem, as mulheres tinham raras oportunidades de aprender algo na catequese e com preceptores.

Segundo Ribeiro (2011, p.87), nos conventos, surgidos na segunda metade do século XVII, a educação feminina restringia-se à leitura, escrita, música, cantochão e trabalhos domésticos, preparo de doces e flores artificiais. Quanto ao ensino em casa, Diva Muniz afirma:

Aquelas, cujas mães eram “capazes de lhe dar doutrina”, ou cujas famílias podiam arcar com as despesas de um mestre particular, aprendiam as primeiras letras no recinto fechado de seus lares, sob o olhar vigilante dos responsáveis. O que resultou, na prática, no número reduzidíssimo de meninas que aprenderam precariamente a ler, escrever e contar e algumas noções da doutrina cristã. (MUNIZ, 2003, p.142)

De acordo com Jane Almeida, nas famílias mais ricas, as jovens tinham professores particulares que ministravam noções básicas de leitura e escrita. Parte significativa das aulas era dedicada às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. As meninas tinham pouco acesso à leitura, ínfimos conhecimentos de história e geografia, vaga noção de literatura, cálculo e língua estrangeira. As expectativas de vida resumiam-se a aguardar em casa o tão desejado casamento (ALMEIDA, 1998, p.56). Para Muniz (2003, p.142), este quadro era vivenciado, especialmente, pelas mulheres ricas, as mulheres livres pobres de camadas inferiores, por necessidades materiais, desfrutavam de maior liberdade no espaço público. Louro (1986, p. 29), no período colonial as mulheres escravas compunham a maior parte da força produtiva feminina, força de trabalho considerada sem necessidade de qualificação, por consequência, praticamente inexistia atenção com a educação de parte significativa das mulheres.

Para Perrot (2007, p.94) essas foram as marcas de uma educação quase que essencialmente privada, promovidas pela família e religião. O Estado preocupava-se em instruir os meninos para serem seus futuros governantes, patrões e trabalhadores, enquanto a educação das meninas era de responsabilidade das mães e Igreja. Segundo Louro (1997, p.444), no processo de escolarização das meninas e meninos, vários fatores contribuíram para diferenciá-las. As divisões de classe, religiosas, étnicas e raciais influenciaram nas formas e conteúdos para transformar crianças em homens e mulheres.

Com a independência, o Brasil deu seus primeiros passos na oferta do ensino público ao promulgar a Lei de Instrução Primária, em 1827. Nessa lei, em que a educação para as mulheres aparecia como preocupação do Estado, as escolas primárias para o ensino elementar passavam a ser franqueadas às meninas.

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (BRASIL, 1827).

O artigo 11, da Lei de 1827, determinava a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas, sempre que os presidentes das províncias em conselhos com as câmaras municipais julgavam necessário (BRASIL, 1827, p.2). Em decorrência das expectativas sobre os papéis sociais da mulher, o governo imperial introduziu diferenças entre os currículos de meninas e meninos. Segundo a referida lei, os meninos aprenderiam a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, a constituição do império e a história do Brasil (BRASIL, 1827, p.2). No artigo 12, direcionou o ensino das meninas para a leitura, escrita, quatro operações da aritmética, gramática de língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana incluindo as “prendas que servem à economia doméstica”.

Em consonância com a mulher do lar, incluiu-se o ensino das prendas domésticas, entendido como trabalho de agulha, bordado, costura e música. Posteriormente, na década de 1880, ampliaram-se os conhecimentos da disciplina, passando a envolver, também, outra gama de assuntos como: cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa e do jardim e higiene (BASTOS & GARCIA, 1999, p.81).

De acordo com Saffioti (1976, p. 109/110), embora a lei de 1827 tivesse concedido à mulher o direito de instrução, essa se limitou à instrução básica nas escolas de primeiro grau. Isso, para a autora, foi instrumento de discriminação dos sexos, já que os níveis mais altos de ensino, como liceus, ginásios e academias eram destinados à população masculina. Recusando a co-educação, ou seja, o ensino de meninos e meninas na mesma sala, com uma mesma professora e o mesmo currículo, os currículos das escolas femininas concentravam-se mais na educação da agulha do que na instrução. Muitos pais retiravam as filhas da escola assim que demonstravam domínio dos trabalhos de agulha, impedindo-as de iniciarem as primeiras letras. Havia todo um empenho dos

inspetores de distrito, dos fiscais das câmaras, do inspetor geral e dos presidentes de província sobre a dedicação das professoras em especial aos trabalhos de agulha.

Para Almeida (1998, p.56), não havia grande empenho do poder público em incentivar a educação escolar das meninas. Isso porque a instrução básica feminina, em geral, era vista como irrelevante pelas famílias, sociedade e poder público. Conforme observa Muniz (2003, p.184), por iniciativa do Estado e da Igreja, as escolas eram estruturadas pelo sexo dos sujeitos, onde as escolas masculinas instruíam para agir no espaço público, enquanto as femininas educavam as meninas para as coisas do lar. Os currículos, por sua vez, eram organizados segundo a dicotomia instruir e educar e, neste viés binário, as meninas deveriam ser mais educadas do que instruídas. Seu desempenho escolar não exigia adquirir uma cultura humanística e letrada, mas formar princípios e valores morais (MUNIZ, 2003, p.186).

A didática e a pedagogia aplicada internalizavam como naturais diferenças entre meninos e meninas construídas histórico e culturalmente. Reservada aos rapazes, a instrução mais aprofundada estaria de acordo com as supostas condições biológicas de força e inteligência dos meninos. Às meninas, a instrução era reduzida por acreditarem ser incompatível com a capacidade intelectual inferior e com a fragilidade orgânica feminina (MUNIZ, 2003, p.187). Afirmando a mesma sentença Michele Perrot nos diz:

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-la para seus papéis futuros de mulher, de dona-de-casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhe bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo (PERROT, 2007, p.93).

O discurso de que a mulher deveria ser mais educada do que instruída ganhou destaque entre aqueles que discutiam sobre a educação feminina. Nas palavras de Louro (1997, p.446), a orientação da formação feminina incidiu sobre a formação moral e do caráter, com pequenas doses de instrução. Segundo Jinzenji (2019), as discussões sobre os significados de educar e instruir estavam inseridas no processo de afirmação da escola diante da sociedade.

Neste período, educar e instruir foram vistos como parte da formação humana do indivíduo na qual a educação estava subordinada à instrução. Relacionada ao desenvolvimento dos princípios morais, a educação viria desde os primeiros anos do nascimento, sendo de responsabilidade da família. Diferente da instrução que entendida como o enriquecimento das faculdades intelectuais, seria incumbência da escola

(JINZENJI, 2019, p.90). De acordo com Chervel (1990), a instituição escolar de cada período trouxe em si uma rede de objetivos que se entrelaçam em uma fina arquitetura que alguns tomaram como modelo. A reunião dessas finalidades expressou a função educativa da escola, mas a instrução esteve totalmente incorporada à estrutura educacional que direcionou o sistema escolar. Para o autor, as confusões que sacudiram a relação da escola primária com a secundária no século XIX, aproximando suas finalidades, que transformaram educação em formação do espírito, o que antes resumia-se em instrução e aprendizagens elementares (CHERVEL, 1990, p. 186).

Educar, mais do que instruir as meninas, esteve presente nas políticas educacionais seguintes, como no decreto de 1854. Assinado pelo secretário de negócios do império, o senhor Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o decreto Nº 1.331-A de 17 de fevereiro (BRASIL, 1854), organizou o ensino público e particular em dois níveis de escolaridade. O primeiro consistia na escola de primeiro grau que correspondia à instrução elementar. Outro referia-se à escola de segundo grau que equivalia à instrução primária superior (BRASIL, 1854, p.11).

De inspiração francesa, esse modelo de divisão do ensino pautava-se por formação básica presente no primeiro grau. Enquanto o segundo grau, com formação científica, era incentivado aos meninos com maior poder aquisitivo, com maiores condições de ocuparem cargos públicos e de chefia. O artigo 47 do Decreto de 1854, orientava sobre os conteúdos das escolas na corte e demais províncias; assim o ensino primário elementar das escolas públicas consistiria na instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema de peso e medidas do município. O ensino primário de segundo grau abarcava o desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, evangelhos e história sagrada, história e geografia do Brasil, ciências físicas e história natural, geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de música, exercícios de canto, ginástica e estudo mais aprofundado do sistema de peso e medidas (BRASIL, 1854, p.11).

Às meninas, o decreto indicava que cabia as matérias do ensino primário, cujo conteúdo era o apropriado à condição feminina. “Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários”. No entanto, o decreto permitia o ensino das matérias que compunham a segunda parte do artigo, ou seja, as matérias do segundo grau. Para que o ensino fosse permitido era necessário a autorização do governo, após audiência com o inspetor geral e o conselho diretor, na qual avaliava-se a posição e a importância das localidades que

almejassem o ensino primário superior, segundo grau, para meninas (BRASIL, 1854, p.11).

As prendas domésticas permaneceram como conteúdo específico feminino, pois as preparavam para seu destino natural, os serviços domésticos e o cuidado do lar. Outro ponto observado, de acordo com Dotta & Tomazoni (2015, p. 29) foi que o decreto reforçou que o ensino primário deveria ser ministrado, separando os sexos e ainda versava que o ensino secundário público era destinado ao sexo masculino. No caso da interdição da co-educação dos sexos, a lei e o costume determinavam a separação entre meninos e meninas, a fim de evitar “promiscuidade”. As razões da segregação também estavam na divergência dos conteúdos entre os sexos, com prioridade da educação moral para as meninas e a educação e instrução mais prolongadas para os meninos (JINZENJI, 2019, p.91). Conforme observa Diva Muniz, mesmo com maior investimento governamental, a instrução pública para meninas permaneceu segregada nas condições de acesso e formação escolar recebida. Além disso, o governo privilegiou os meninos nas políticas de atendimento, expressas na oferta do ensino primário de 1º e 2º graus e secundário (MUNIZ, 2003, p.188).

Além dos conteúdos distribuídos conforme as “habilidades” de cada sexo, dentro do ensino feminino havia a prioridade de alguns conteúdos sobre os outros. As escolas públicas primárias femininas ofereciam o ensino da doutrina cristã, a leitura, a escrita, o cálculo elementar e trabalhos de agulha, com possibilidades também na gramática, história, geografia e a ausência de álgebra e geometria. Mas se o Estado se obrigava cada vez mais a fornecer instrução primária para as meninas, havia também a possibilidade da instrução tanto primária quanto secundária em escolas particulares, que cresciam ao longo do século XIX. Nos Colégios particulares femininos, o currículo era comumente distribuído em caligrafia, gramática nacional, aritmética elementar, dita superior, francês, doutrina, história, geografia, plano, desenho e trabalhos de agulha.

Em ambos os currículos, escola pública ou colégio particular, maior ênfase era dada aos trabalhos de agulha. Segundo Chamon (2008), mesmo com a ampliação dos conteúdos, o tempo dedicado a aprendizagem das prendas domésticas superava o ensino das outras matérias chegando a ser três vezes maior do que a própria língua nacional. Na tabela abaixo, observa-se o currículo apresentado pelo tradicional Colégio Santa Margarida, na cidade do Rio de Janeiro:

Quadro 1 - Currículo do Colégio Santa Margarida

MATERIAS.	Segunda-feira	Terça-feir.	Quart. feir.	Quint. feir.	Sexta-feir.	Sabbado.
Calligraphia. . . . .	.....	8 ás 12	.....	8 ás 12	.....	8 ás 12
Grammatica nacional.	10 ás 12	.....	10 ás 12	.....	10 ás 12	.....
Arithmetica elementar.	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	.....
Dita superior . . . . .	.....	.....	.....	10 ás 12	.....	.....
Francez	2 ás 3 ½	.....	.....	.....	2 ás 3 ½	.....
Doutrina . . . . .	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.	.....	12 ás 2 t.
Historia . . . . .	.....	.....	.....	.....	.....	10 ás 12.
Geographia . . . . .	.....	.....	.....	.....	.....	9 ás 10
Piano . . . . .	.....	9 ás 5 t.	.....	9 ás 5 t.	.....	9 ás 5 t.
Desenho	3 ½ ás 5 t.	.....	.....	.....	3 ½ ás 5 t.	.....
Trabalhos de agulha .	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½	3 ás 5 ½

Fonte: ALMANAQUE LAEMMERT, 1869, p. 461 apud CHAMON, 2008, p.85.

O destaque dado aos trabalhos de agulha em detrimento das outras matérias nos indica a ênfase dada a este conteúdo no processo de escolarização feminina. Conforme a autora, “mais do que evidência de uma prática e de uma eficácia, é a evidência de uma intenção em termos de educação feminina” (CHAMON, 2008, p.85). Para Chamon (2008) é possível dizer que, ao longo do século XIX, ocorreu uma ampliação, ainda que tímida, no acesso de meninas às salas de aula, bem como dos conteúdos curriculares a elas ensinados. Entretanto, vale notar que esse processo não se fez sem estar acompanhado da escolarização do doméstico. Ao contrário, ampliou-se também a gama de conteúdos tidos como indispensáveis para livrar as mulheres da ignorância e da superstição, habilitando-as para melhor ocupar o papel de esposa, mãe, filha e dona de casa.

As condições materiais e de acesso às escolas influenciaram na qualidade do ensino oferecido às meninas. As jovens das camadas superiores e médias desfrutaram de currículo mais apurado, voltado para prepará-las a serem boas mães e esposas e a frequentarem os salões. Já as meninas pobres, reduzida ao ler, escrever e contar e à aprendizagem de prendas domésticas e ofícios manuais. Formação com exigências mínimas para garantir-lhes a cristandade, uma sobrevivência solitária, empregando-se em casa de família, ou junto ao marido e filhos, trabalhando em sua própria casa (MUNIZ, 2003, p.148). As meninas das camadas inferiores e média da sociedade enfrentaram maiores desafios na escolarização. Por meio de um processo demorado e gradativo, as meninas foram alfabetizadas em escolas primárias públicas precárias, uma vez que, até a primeira metade do século XIX, o estado priorizava a instrução masculina, pois alegava

demanda reduzida de candidatas, além da falta de espaço, acrescentado da objeção e indiferença dos pais (MUNIZ 2003, p.253).

1.2 Prendas Domésticas e Economia Doméstica

Nas últimas décadas do século XIX, multiplicaram-se os discursos sobre a relevância da educação feminina para a nação. Do conservadorismo católico ao positivismo, passando pelo discurso médico-higienista, vários autores(as) justificaram e/ou recusaram a inserção das meninas no ensino primário e secundário. As discussões que conduziram a educação escolar feminina passaram por pautas como a ampliação do magistério feminino, a co-educação dos sexos e os conteúdos a serem ensinados. Quanto às prendas domésticas e à economia doméstica, essas estiveram inclusas neste contexto como a educação mais apropriada às meninas, refletindo um processo de influência recíproca entre a educação escolar ofertada e as representações sobre a mulher.

No discurso conservador católico, o baixo nível da educação feminina era imprescindível para a conservação moral e social da família. A educação plena das meninas deveria ser marcada pela educação religiosa, dispensando-se as das ciências e da instrução, em nome da fé e da moralidade. A fim de conservar a estrutura patriarcal da família, o discurso católico pregava o confinamento das mulheres ao lar para frear as tentativas de mudanças ousadas nos costumes (SAFFIOTI, 1976, p.112). A Igreja posicionou-se contra o direito do estado de criar um sistema educativo nacional, visto que a educação e instrução seriam de alçada da família e da religião. O posicionamento conservador católico restringiu as meninas a níveis baixos de instrução e a altas doses de moralidade e religiosidade.

Na fase pré-republicana brasileira, os dogmas católicos coexistiram com discursos científicos, médico-higienistas e positivistas. As interpretações desses movimentos diante das transformações sociais e econômicas do Brasil influenciavam nos seus posicionamentos sobre a relevância da educação. Destacava-se o projeto de que a educação das mulheres estava conectada à modernização da sociedade, higienização da família e construção da cidadania dos jovens (LOURO, 1997 p.447). Focados na maternidade e na docência feminina, o discurso científico alterou os conteúdos sobre o que deveria ser ensinado às meninas, em especial aos saberes e práticas domésticas. As prendas e a economia doméstica vieram ao encontro da educação feminina para o lar e das representações de mulher-mãe (COSTA, 1989, p.260). Tais representações de

mulher-mãe e esposa foram chamadas aqui de representações tradicionais do feminino, tendo como base a moral-cristã, especialmente a católica.

De acordo com Costa (1989, p.260), a presença das mulheres nos meios acadêmicos científicos era rejeitada, a mulher intelectual era contrária à figura da mãe e dona de casa. A mulher deveria viver sob a tutela masculina, em sintonia com a política higienista de dependência feminina para com o homem. Diante da urbanização e industrialização, a política higienista teceu duras críticas às mulheres chamadas de alcovas e estimulou a presença de uma mãe higiênica, convertida ao amor familiar e ao consumo de serviços médicos (COSTA, 1989, p.255). Tendo como principal foco as famílias burguesas, o discurso médico-higienista direcionou às mulheres normas educacionais morais, intelectuais, físicas, sexuais e higiênicas. O objetivo era alterar seus costumes arcaicos e despertá-las para os hábitos europeus e urbanos vigentes (LOURO, 1996, p.137). Segundo esta mesma autora, isso resultou em um reconhecimento do lar como espaço privado, no qual pais e filhos teriam convivência estreita, baseados no amor para com o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Isso a autora chamou de culto ao doméstico, no qual a figura feminina passou a ser valorizada como mulher do lar, mãe dedicada e salvação do homem.

Aliada à moral médico-higienista, o positivismo também influenciou na construção da rainha do lar. Ao ver a criança como futuro da nação, o positivismo passou a ter o lar como um recinto sagrado e as mulheres como sua guardiã. A educação da mulher era valorizada à medida que contribuía para sua realização como boa esposa e mãe, garantindo uma educação de qualidade para as crianças (LOURO, 1996, p.138). Conforme Costa (1951, p.83), para o positivismo de Comte, como mães e esposas, as mulheres poderiam exercer uma ação educativa eficaz na regeneração social da humanidade. Contudo, na exaltação positivista, a figura da mulher era contrária a qualquer emancipação feminina. Seria grande erro as mulheres desfrutarem da liberdade e igualdade em relação ao homem, o destino tido como natural era a vida doméstica. O progresso da humanidade exigia a exclusão das mulheres de qualquer autoridade e trabalho no ambiente público. “A mulher é, assim, objeto, no positivismo, de um verdadeiro culto, mas esse culto acaba por asfixiá-las”.

De acordo com Almeida (1998, p. 19), apesar do incentivo à educação feminina, os positivistas defendiam que o trabalho intelectual não deveria exceder à constituição frágil e orgânica da mulher. O fim último de se educar as mulheres era prepará-las para seu papel junto a casa, marido e filhos; esses, por sua vez, os únicos que deveriam ser

beneficiados. Os argumentos positivistas alicerçaram os médicos higienistas quando sustentaram que, em nome do progresso, da ordem e da limpeza das cidades, as mulheres seriam as responsáveis pela higiene doméstica e saúde dos filhos, o que justificaria o ensino restrito a conteúdos sobre o lar (ALMEIDA, 1998, p. 41).

Para Saffioti (1976, p.114), os positivistas acreditavam que homens e mulheres eram seres biológico, mental e socialmente complementares. A superioridade afetiva da mulher equiparava-se à superioridade de caráter masculino; à inteligência analítica do homem contrapunha-se a inteligência sintética da mulher. Com inteligências e capacidades distintas, não era recomendável que meninos e meninas fossem ensinados conjuntamente. A educação feminina deveria ser diferenciada e ministrada separadamente dos meninos. A mulher deveria, portanto, ser instruída apenas por ser a responsável pela educação dos filhos, futuro da nação.

A partir dos anos de 1870, com a divulgação do ideário positivistas e dos saberes médico-higienistas, as prendas domésticas não mais contemplavam todo o conteúdo que deveria ser ensinado às meninas, uma vez que se tornava necessário racionalizar e orientar cientificamente o espaço doméstico. Os requisitos na produção do lar saudável e harmonioso precisavam ser regulamentados, enquadrados e legitimados pela escola (LOURO, 1996, p.146/147). Nesse sentido, a disciplina economia doméstica passou a integrar a educação das mulheres. No processo de racionalizar o espaço doméstico, essa disciplina foi considerada como estratégica para a formação prática e moral das meninas, futuras guardiãs do lar. Nas legislações educacionais do final do Império e República, a Economia Doméstica acompanhou a expansão do ensino feminino adquirindo critérios científicos e absorvendo as prendas domésticas como parte do seu conteúdo.

Quanto à expansão do ensino feminino, a demanda por maior escolaridade veio acompanhada de uma exigência moral e social para que as aulas fossem ministradas por mulheres, o que gerou maior procura por escolas normais que habilitariam as mulheres na carreira docente (ALMEIDA, 1998, p. 64). Até então, a atividade docente no Brasil era exercida majoritariamente por homens, seja em escolas régias ou como preceptores particulares (LOURO, 1997, p.448). As primeiras professoras desenvolveram suas práticas baseadas em saberes provenientes da educação familiar, da instrução dos preceptores particulares, da autoeducação e na leitura de manuais, pedagógicos ou não, já que o número de escolas normais ainda era incipiente (JINZENJI, 2019, p.104). As escolas normais, principalmente a partir dos anos de 1870, acompanhando e reforçando o processo de feminização do magistério, se expandiram e passaram a receber número

cada vez maior de mulheres que pretendiam e necessitavam da profissão de docentes nas escolas femininas (LOURO, 1997, p.449).

Além das escolas de instrução básica para as meninas, deveria também haver uma saída para a profissionalização feminina, representada por um trabalho que não atentasse contra as representações acerca de sua domesticidade e maternidade. O magistério inseria-se perfeitamente bem nessa categoria, pelo menos era assim o discurso oficial da época (ALMEIDA, 1998, p.58).

O aumento do número de alunas foi um dos impulsionadores para o processo de feminização do magistério. Além disso, as mulheres viram na profissão docente uma das poucas oportunidades de trabalho e inserção no espaço público (LOURO, 1997, p.449). Para as mulheres desprovidas materialmente, o magistério foi visto como oportunidade de trabalho mais qualificado, pois trabalhar era condição indispensável para sobrevivência. Já as mulheres com relativas condições financeiras, o magistério foi utilizado como meio de adentrar o espaço público.

É importante salientar que antes mesmo que se pudesse falar em feminização do magistério, a maternidade tornou-se marca registrada da docência, quando exercida por mulheres. Segundo Lopes (1991, p.37), no processo histórico da construção da docência feminina projetava-se sobre as mulheres professoras o papel de mães espirituais, mães intelectuais ou mães *tout-court*. Era necessário possuir certas qualidades e virtudes para exercerem a função de mestras/mães, tais como: firmeza, vigilância, devoção, humildade, doçura, constância, paciência, sabedoria, gravidade, silêncio, prudência e discrição, zelo, generosidade e bom exemplo. A mestra/mãe espiritual era vista como a própria mãe da menina, auxiliada pelos manuais de conduta e etiqueta, instruindo-a a bordar, a dirigir uma casa e manter as coisas todas nos seus devidos lugares. Movida por uma moral familiar religiosa, a educação ministrada pelas professoras estava envolvida com a formação do caráter, do coração, da consciência, em detrimento da formação intelectual (LOPES, 2017, p. 764).

As mulheres adentraram no magistério sob a égide de um trabalho missionário religioso de apostolado e da essência divina, o que exigiu sacrifícios como renunciar a sua vontade própria e atender as expectativas culturais dos outros. Devotada à docência, a mulher-professora deveria sacrificar sua vida pessoal, principalmente a amorosa em detrimento do magistério, isso pode ser observado nos estudos de Lopes:

“Sustentáculo da sociedade, amparo dos pequenos e que não sabem ainda, prestadora de um inestimável serviço ao outro, ela busca se identificar com uma imagem feminina, ou seja, produzir um signo indubitável de mulher, um signo que a fundiria numa feminilidade, enfim, reconhecida.” (LOPES, 1991, p.38).

Apesar disso, houve vozes que discordaram dessa presença feminina nas escolas, alegando que seria imprudente atribuir às mulheres, comumente despreparadas e com o cérebro pouco desenvolvido, a responsabilidade de educar e instruir as crianças. Segundo Louro (1997, p.450), a identificação da mulher com a atividade docente foi um processo de disputas e polêmicas, no qual figuras como Tito Lívio de Castro² defendia que a psicologia infantil e a feminina eram muito semelhantes, as mulheres eram ligadas ao passado e portanto não teriam condições de educar os filhos rumo ao futuro. Na direção oposta, defensores da educação feminina afirmavam que, por natureza, as mulheres tinham maior aptidão para com as crianças, afinal eram as primeiras e naturais educadoras. Essa ideia reforçou a segregação sexual de que cuidar e educar as crianças era de responsabilidade feminina, sendo o magistério um lugar exemplar (ALMEIDA, 1998, p. 64). Todavia, esse processo permitiu a muitas mulheres romperem com a reclusão doméstica e se fazerem presentes no espaço público. A instituição escolar intermediou para muitas mulheres a passagem do “sagrado recinto do lar” para o “profano espaço público” sob diferentes dispositivos de controle e vigilância (MUNIZ, 2003, p.23).

Mas a concepção de trabalho da mulher fora do lar, como docente, seria ocupação transitória. Quando a verdadeira missão feminina de esposa e principalmente de mãe fizessem presentes, ou se concretizassem, a mulher deveria abandonar o ensino e se dedicar ao cuidado da casa. Em outras palavras, o trabalho fora de casa seria aceitável até o momento do casamento e quando a mulher ficasse ‘solteirona’ ou viúva (LOURO, 1997, p.453).

Nesse processo de valorização da instrução feminina e do seu trabalho docente, os discursos médico-higienistas respaldaram as legislações educacionais, em especial a de 1879. Até 1879, as referências aos saberes domésticos na legislação educacional concentravam-se nas prendas domésticas, com a ampliação da escolarização do doméstico inseriu-se o termo economia doméstica.

² Tito Lívio de Castro nasceu no Rio de Janeiro em 22 de Janeiro, de 1864. Abandonado pelos pais, foi encontrado à porta de uma casa comercial que pertencia a Manuel da Costa Paes. Ele o entregou aos cuidados de uma amiga, mas ao completar cinco anos, em 1869, Castro passou-o aos cuidados de um comerciante português, que após lhe ensinar os rudimentos das primeiras letras, o matriculou em 1872 no Liceu Comercial, instituição onde teria permanecido até o ano de 1876. No ano seguinte, foi matriculado no internato do Imperial Colégio de Pedro II, passando ao externato em 1881. Dois anos depois, bacharelou-se em ciências e letras por esta mesma instituição. Em 1884 ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, doutorando-se em 1889. Morreu poucos meses depois, em 15 de maio de 1890, com apenas vinte e seis anos. (ALMEIDA, 2008, p.9)

Com propostas mais amplas e modernas que as de 1854, em 19 de abril daquele ano, foi publicado, pelo Ministério dos Negócios do Império, o decreto n. 7.247, também chamado de Reforma Leôncio de Carvalho³. O decreto ocupou-se do ensino primário e secundário, diferenciando, mais uma vez, os conteúdos de acordo com o sexo. Em seu artigo 4º, o decreto determinava que as escolas primárias de 1º grau deveriam ensinar instrução moral e religiosa, leitura, escrita, noções de coisas, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções de história e geografia do Brasil, elementos de desenho linear, rudimentos de música com exercício de solfejo e canto, ginástica e costura simples, esta última só para as meninas (BRASIL, 1879, p.3). Nas escolas primárias do 2º grau, permaneceram as disciplinas do primeiro grau com acréscimo das disciplinas mencionadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Disciplinas Primárias do 2º grau

DISCIPLINAS COMUNS	1.Princípios elementares de álgebra e geometria 2. Noções de <i>physical, chemical</i> e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida. 3. Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império. 4. Noções de lavoura e horticultura.
Para os meninos	1.Noções de economia social 2. Prática manual de ofícios
Para as meninas	1.Noções de economia doméstica 2.Trabalhos de agulha

Fonte: BRASIL, 1879, p.3 e p.4.

Vale observar que, além das disciplinas comuns aos sexos, havia aquelas específicas para meninas e meninos. Noções de economia social, organização política, deveres do cidadão e prática manual de ofícios eram destinadas aos meninos, enquanto costura simples, trabalhos de agulha e economia doméstica eram atribuídas às meninas (BRASIL, 1879, p.3/4). Essa divisão dos saberes específicos estava baseado não só na crença de que o raciocínio das meninas era inferior ao dos meninos, como também na

³ Com discursos promovendo a educação feminina, as meninas passaram a ter maior acesso ao ensino primário de nível elementar e superior. O poder público ausentou-se na oferta do ensino secundário feminino, cabendo as escolas particulares promoverem aulas avulsas para aquelas em condições de pagarem. Quando os meninos, o ensino secundário era oferecido também em escolas particulares, Liceus e o Colégio Pedro II. Vale mencionar que cada capital estadual possuía seu respectivo Liceu enquanto a Côte abrigava o Colégio Pedro II.

expectativa do papel e do lugar social que cada um deveria desempenhar: os meninos eram destinados a ocupar o espaço público, o ensino da economia social; às meninas, desde muito e ainda por muito tempo, destinadas ao espaço do lar, o ensino da economia doméstica⁴.

De acordo com Chamon (2008, p. 93 a 96), a reforma de 1879 gerou inúmeras discussões por trazer novidades para educação. A liberação do ensino, a mudança do currículo, a não obrigatoriedade do ensino religioso e a permissão da co-educação dos sexos foram inovações que buscavam alterar elementos importantes da cultura educacional brasileira. Entendida como o ensino de meninos e meninas na mesma sala, com uma mesma professora e o mesmo currículo, a co-educação enfrentou resistências e modificações no Brasil. Até 1870, a co-educação era proibida em várias províncias brasileiras. Liderada pela Igreja Católica, a resistência estava baseada na ideia de que a separação garantia a moralidade e o pudor das meninas, pois o convívio com meninos poderia gerar comportamentos promíscuos. Além de evitar uma suposta promiscuidade, a co-educação dos sexos era rejeitada pela crença na diferença de capacidade cognitiva entre homens e mulheres. Acreditava-se que as meninas não acompanhariam o ritmo dos meninos e uma carga excessiva de informações poderiam comprometer sua frágil condição orgânica. Mesmo aqueles que afirmavam a mesma capacidade intelectual para ambos os sexos, concordavam com as diferentes funções sociais atribuídas a homens e mulheres. As representações consistiam nas funções da vida pública para os meninos e funções do lar doméstico para as meninas, o que justificaria diferentes currículos.

Permitida a partir da Reforma, a co-educação no Brasil adquiriu características diferentes daquelas adotadas nos Estados Unidos. Pelo decreto, as escolas femininas de 1º grau poderiam receber meninos até a idade de dez anos. Além de ficar restrita à infância, a co-educação não seguiu o mesmo currículo para ambos os sexos. Como vimos, havia matérias diferenciadas, com destaque para os trabalhos de agulha, prendas domésticas e Economia Doméstica, itens específicos do lar considerados pertinentes para o ensino das meninas. Mesmo com simpatizantes⁵, como o colégio particular de Maria Guilhermina, o costume do ensino separado entre meninos e meninas predominou no

⁴ Nos currículos das Escolas Normais, de acordo com o artigo 9º da mesma Reforma, foram incluídas noções de economia doméstica e trabalhos de agulha (BRASIL, 1879, p.6). A legislação não define o que era considerado conteúdo da economia doméstica e economia social, mas ambos constituem-se em marcadores da segregação dos currículos pelo sexo

⁵ Entre os simpatizantes, temos Colégio Andrade, de Maria Guilhermina, no Rio de Janeiro, a Escola Americana, em São Paulo e alguns educadores como João Barbalho Uchôa Cavalcanti, inspetor geral da instrução pública de Pernambuco, na década de 1870.

Brasil até o século XX. A co-educação foi sendo adotada mais por necessidades financeiras do Estado do que pela crença na igual capacidade de aprendizado entre meninos e meninas (CHAMON, 2008, p.97).

Também em 1879, a educação específica para as meninas foi reforçada com a publicação de uma obra de Félix Ferreira, que se tornou referência na utilização da Economia Doméstica como disciplina nos currículos escolares. No livro “Noções de Vida Doméstica”, Felix Ferreira apresentou orientações práticas e teóricas para a administração do lar. Sua obra foi resultado de uma tradução e adaptação do livro de “*Cours de l'Economie Domestique* 1869” de Eugène Hippeau. Segundo Bastos e Garcia (1999, p. 79), o livro de Hippeau, traduzido por Félix Machado, deveria ser encarado como um tratado de educação e não um simples livro para o lar. Nele, a disciplina economia doméstica era definida como a “(...) arte de dirigir de maneira econômica as coisas da casa, são obrigações relacionadas ao interior do lar, a família e ao mundo, fortalecer a educação moral e nível de inteligência da mulher (...)”.

No contexto de publicação da obra traduzida por Félix Machado, as prendas domésticas, desde os conhecimentos básicos dos trabalhos de agulha até as práticas que compunham a economia doméstica, como cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa, do jardim e do galinheiro. O ensino desses conteúdos estava inserido em uma proposta ampla de reforma moral da população, estimulando o gosto pela ordem e higiene. A disciplina economia doméstica seria importante para a formação de todas as mulheres, devendo atingir principalmente aquelas das camadas populares, supostamente mais ignorantes e suscetíveis às superstições (BASTOS, GARCIA, 1999, p.83).

A obra “Noções de Vida Doméstica” contava com a tradução do livro de Eugène Hippeau, acrescida de modificações e comentários de Félix Ferreira. No primeiro capítulo, foi dada a definição de economia doméstica de Madame Hippeau, que a entendia como a arte de dirigir e controlar a economia da casa, a arte de usar o tempo, a inteligência e o dinheiro satisfatoriamente. Dessa forma, qualquer que fosse a condição financeira da mulher, todas elas deveriam estudá-la com maior aplicação (BASTOS, GARCIA, 1999, p.87). Félix Ferreira chamou a atenção para a importância das mulheres estudadas envolverem-se em atividades filantrópicas.

No segundo capítulo, comentou-se sobre a melhor forma de distribuir o tempo nas atividades, a importância da continuidade na manutenção das funções domésticas e o papel do melhoramento moral para a mulher. No capítulo seguinte, a tradução prosseguiu com questões relacionadas à ordem e à regularidade, efeitos necessários de um bom

emprego do tempo. Com o slogan “cada afazer a seu tempo e cada coisa em seu lugar”, instrui a leitora, como premissa básica para o progresso da família e da sociedade, a ordem, organização e racionalização do tempo e do espaço (BASTOS, GARCIA, 1999, p.88).

Já no capítulo quatro e cinco, focou-se na previdência, na importância de administrar uma casa, com vistas para o futuro. Para Hippeau, a constante leitura realizada pelas mulheres seria perigosa, no entanto, ressaltou os trabalhos de agulha como componente da vida doméstica e como atividade produtiva, geradora de lucros. Nesse momento, o tradutor Félix Ferreira alertou sobre a inexistência de escolas domésticas para a educação de trabalhadores competentes e fiéis, nas quais despertassem os princípios da moral para uma sólida educação familiar. O capítulo seguinte, a ‘Reciprocidade na Família’, tratou das relações entre pais e filhos, a educação moral da jovem solteira e suas relações com o restante da família, a função da esposa e a dedicação da mulher ao lar. No capítulo sete, o tema central passou pela profissionalização da mulher, compreendida como a evolução da inteligência nos negócios e racionalização de suas práticas domésticas. Nesse sentido, a obra mencionou o trabalho feminino na agricultura, a função da mulher na roça, na indústria, nas belas artes e no ensino. A proposta de profissionalização da mulher passou pelas estudantes das classes populares, como as alunas do Liceu de Artes e Ofícios. Estas deviam ser preparadas para melhor servir a sociedade, em especial na profissão Magistério (BASTOS, GARCIA, 1999, p.89).

No seu oitavo capítulo, a obra traduzida destinou à leitora os itens relativos à higiene pública e privada, por meio de temas como habitação, vestuário, alimentação, banhos, bebidas e temperamentos. No ensino de noções de higiene, acreditava-se que, ao obter hábitos sadios de higiene, a aluna estenderia para sua casa e vida doméstica, assim toda a família seria educada e disciplinada (BASTOS, GARCIA, 1999, p.90). Nos capítulos subsequentes, nono e décimo, tratou-se de questões pertinentes à educação utilitária da mulher, ou seja, temas relevantes como planejamento da receita e despesa, governo da casa por um viés econômico, uso do dinheiro nos gastos necessários, gastos inúteis e gastos com ostentação, trabalho como produtor de riquezas e máximas econômicas. A proposta principal do capítulo era enaltecer o trabalho. O décimo capítulo abordava a mulher econômica como sinônimo de boa dona de casa, onde a mulher deveria contribuir e colaborar com a família para o enriquecimento, condenando o luxo, as despesas com ostentação, fortunas consumidas rapidamente, manias caras e o costume das loterias. A passagem destacou a mulher dedicada ao lar e criticou aquelas que viviam

para a sociedade, com seus gastos que dilapidavam fortunas. Este capítulo estava repleto de mulheres exemplares na virtude, incorporando o ideal de mulher que deveriam ser os modelos seguidos pelas leitoras (BASTOS, GARCIA, 1999, p.91). Deste modo ao finalizar a tradução, Félix Ferreira apontou como destino natural das mulheres o matrimônio, “Noções de Vida Doméstica” teria o papel fundamental de formar a perfeita mãe de família e dona de casa.

De acordo com Bastos e Garcia (1999, p.92) a compreensão do Livro “Noções de Vida Doméstica: Leitura às aulas do sexo feminino”, como discurso fundador da economia doméstica nas escolas do Brasil permite-nos explorar a representação modélica construída pela elite intelectual brasileira e traduzida pela fala masculina, destinado à educação feminina que planeja fazer de cada aluna uma exemplar dona de casa. Nessa ótica, os conteúdos selecionados direcionavam as jovens para o espaço privado, em outras palavras, visavam aprofundá-las nas tecnologias e administração do lar, do saber-fazer doméstico, da racionalização do cotidiano, do uso correto do tempo, espaço e recursos do lar.

A educação feminina inseriu-se no discurso modernizante da elite brasileira, porém o ensino a elas direcionado, permaneceu nos moldes conservadores, limitando-as ao ambiente doméstico. Destinado ao interesse de todos, mas especialmente para as classes populares, a obra escrita por uma mulher, Mme Hippeaue, traduzida e adaptada por um homem, Félix Ferreira. A obra, foi autorizada pelo conselho diretor da instrução primária e secundária, em 21 de julho de 1880, a circular nas escolas públicas primárias do município da corte. “Noções de Vida Doméstica” tornou-se referência nas escolas primárias, posteriormente nas aulas para meninas no Imperial Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, inaugurado em 1881, e no curso noturno gratuito para o sexo feminino, instalado no Colégio Pedro II (BASTOS, GARCIA, 1999, p.83).

1.3 Economia Doméstica: Disciplina e curso profissional

A constituição da economia doméstica como disciplina escolar mostrou-se um fenômeno cultural e pedagógico próprio da primeira metade do século XX. Para fins de análise desse processo histórico, utiliza-se o conceito de disciplina dado por Chervel (1990, p. 178) mesmo que, em alguns momentos, reproduziu-se o termo matéria, devido às menções das fontes utilizadas nesse trabalho. Entendida como conteúdo de ensino, o conceito de disciplina escolar esteve ausente das leis até a Primeira Guerra Mundial.

Segundo este mesmo autor até os anos de guerra, disciplina era entendida como vigilância das instituições, repressão das condutas incompatíveis com a ordem e a educação condizente com os estabelecimentos. Ademais, o autor rejeita a banalização do conceito como sinônimo de matéria e conteúdo, além de não concordar com o entendimento de que disciplina seria a vulgarização do conhecimento produzido nas universidades. Nesse sentido, pleiteia para ao conceito de disciplina um espaço de existência mais autônomo:

[...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda a realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever nada além delas mesmas, quer dizer a sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

O que faz com que o pesquisador que envereda pela história das disciplinas, busque compreender a realidade específica do conteúdo de ensino e não a trate apenas como reprodução das exigências culturais exteriores. Pois, as disciplinas podem ser consideradas como criações espontâneas e originais do sistema escolar que merecem tratamento próprio.

Para Chervel (1990, p.188) o objetivo da disciplina está em colocar o conteúdo da instrução em função de uma finalidade educativa. No entanto, é necessário que o historiador diferencie as finalidades reais das finalidades de objetivo, mesmo que a fonte as misture. Outra consideração relevante para o entendimento da disciplina como objeto histórico é não descrevê-la apenas enumerando seus conteúdos de ensino e suas respectivas finalidades. Cabe ao historiador um relato minucioso do ensino em cada etapa, descrever a evolução da didática, pesquisar os motivos da mudança, considerar a coerência interna dos diferentes métodos as quais utiliza e relacionar o ensino dispensado com seus concernentes objetivos (CHERVEL, 1990, p. 192). A primeira atividade do historiador das disciplinas escolares é analisar os conteúdos explícitos, visto que quase todas as disciplinas exprimem um corpus de conhecimento dotado de uma lógica interna, conectado com temas específicos, estruturado em planos sucessivos que desembocam em ideias simples e claras ou destinadas a resolver problemas mais complexos (CHERVEL, 1990, p. 203).

Influenciando na história cultural, as disciplinas escolares têm a característica funcional de aprontar a aculturação dos alunos em concordância com suas finalidades, o que explica sua origem e razão social. Mas também é possível refleti-las como entidades culturais próprias que ultrapassam os limites da escola e atravessam a sociedade para estabelecerem uma dinâmica própria (CHERVEL, 1990, p. 220). Devido ao objeto da

pesquisa e acessibilidades das fontes, a pesquisa orientou-se para a análise histórica do conhecimento e conteúdo que construíram a disciplina economia doméstica, não sem discutir constantemente sua influência e relação com o universo social e cultural feminino.

Iniciadas em fins do século XIX, as propostas de modernização e higienização da população também adentraram o século XX com projetos específicos para a população feminina. Neste cenário, a economia doméstica permaneceu como possibilidade de disciplina das escolas primárias e secundárias, assim como adentrou nos currículos de escolas e institutos profissionais femininos. De acordo com Louro (1996, p.141), a transformação da economia doméstica em disciplina escolar nos cursos técnicos femininos deu-se no quadro de uma “cultura do profissionalismo, na qual se valoriza o caráter profissional, em oposição ao amadorismo”. O saber rotineiro do lar e a dona de casa amadora destoavam da dona de casa moderna, preparada para exercer seu papel com eficiência, economia e racionalidade. Para qualificar a mulher moderna seria imprescindível a colaboração de professores e especialistas

Contudo, era necessário explicar porque o lar, considerado o lugar próprio para as mulheres, não consistia mais no ambiente no qual, naturalmente, as meninas aprendiam os cuidados do lar. De acordo com os educadores, a saída das jovens para a escola e para o mercado de trabalho, no começo do século XX, as desqualificou para as tarefas tradicionais de dona de casa. Além do agravante de que a administração e cuidados da casa tinham se tornado mais complexos, pois a sociedade moderna exigia novas tecnologias e máquinas, como eletrodomésticos, na racionalização das práticas domésticas. Além do que, ser a mãe moderna era uma tarefa diferente, na medida em que a mulher trabalhava fora, outros saberes tornaram-se fundamentais para a educação das crianças e organização da casa, tais como, respectivamente, a puericultura e orçamento doméstico (LOURO, 1996, p.139).

O reconhecimento da escola como o espaço adequado para o ensino das coisas do lar acarretava em suposta incapacidade do próprio lar como espaço para a sua transmissão. Para Louro (1996, p.141), isso provocou uma disputa de quem disporia autoridade legítima para o ensino das atividades domésticas. O que ficou notório na análise, foi que os conteúdos do mundo doméstico passaram a ser incorporados à perspectiva escolar, sendo transmitidos numa linguagem didática, se articulando “às concepções pedagógicas vigentes”.

Conforme Lagrave (1991, p.509), nas décadas seguintes ao término da primeira guerra, os países ocidentais criaram cursos e escolas para ampliar a educação doméstica. Ora por valores burgueses, ora por valores populistas, a economia doméstica deveria ser para as classes trabalhadoras a orientação para conter os gastos excessivos, além da agilidade e perspicácia para viver com o salário modesto.

Segundo Bittencourt Jr, (2013, p.82), em tempos de industrialização, a preocupação crescente com as formas pelas quais a “família tradicional” se manteria ganhou destaque e a inserção da economia doméstica como disciplina curricular em cursos que representava parte deste movimento. Assim no governo de Getúlio Vargas, ocorreu a institucionalização da economia doméstica em cursos profissionais para mulheres. Nesse sentido como se ela fosse uma disciplina da parte geral ou disciplina do currículo profissional, por isso a economia doméstica esteve presente em todos os cursos oferecidos para o público feminino.

São Paulo, como polo industrial brasileiro, elaborou uma legislação educacional voltada para os institutos profissionais na qual a economia doméstica foi constantemente citada. O código de 1933 consistiu na organização e unificação de toda a legislação educacional escolar sobre o ensino pré-primário, primário profissional secundário e normal do estado de São Paulo. Instituído pelo interventor federal General Waldomiro Castilho de Lima, o código apontou a economia doméstica como matéria⁶ dos cursos oferecidos pelo Instituto Profissional Feminino de São Paulo, a proposta era que servissem de modelo para o restante do país e que estivessem interessados em criar instituições profissionais para as mulheres. Vale mencionar que os institutos profissionais femininos poderiam oferecer o curso de aperfeiçoamento e abrigar a escola profissional secundária. O primeiro objetivava formar mestres para o magistério profissional enquanto as escolas destinavam-se a formar artífices e obreiros com a aquisição de técnicas profissionais (SÃO PAULO, 1933).

No artigo 373 do código, a economia doméstica foi inserida como matéria do curso de aperfeiçoamento tanto na parte geral, junto ao português e a matemática, como na parte profissional, com “corte e costura” e “flores”. Os propósitos eram preparar extensiva e intensivamente os profissionais para as atividades industriais; elevar a cultura geral e técnica, proporcionar à mulher acurada a educação doméstica para o desempenho

⁶ Utilizo o termo disciplina para me referir a Economia Doméstica como componente dos currículos escolares. No entanto, a legislação de 1933 refere-se à Economia Doméstica como matéria escolar para fins de melhor compreensão. Reproduzo o termo “matéria”, presente na fonte.

de sua missão social no lar, na sociedade e na escola (SÃO PAULO, 1933, p. 40). Já no artigo 419, a Economia Doméstica foi apresentada como matéria do curso profissional feminino, oferecido na Escola Secundária Feminina, com duração de três anos, destinada a jovens maiores de 13 anos. Neste curso, a economia doméstica constituía-se como matéria propedêutica, pois a parte profissional consistia no aprendizado para confeccionar rendas e bordados, chapéus, entre outros (SÃO PAULO, 1933, p.44).

Na década de 1940, a disciplina Economia Doméstica foi reforçada com a nomeação de Gustavo Capanema para ministro da Educação. No comando do Estado Novo, Getúlio Vargas realizou grande incentivo ao empresário industrial e destacou a educação como imprescindível ao desenvolvimento. O estado brasileiro atribuía à educação a árdua função de salvação para os problemas sociais, advindos com a acelerada urbanização e industrialização do país (FEREIRA, 2013, p.82).

Ao longo dos anos, as leis propostas por Capanema vieram a ser reconhecidas como a Reforma Capanema. A primeira delas foi o Decreto-Lei 4244/1942, no qual Gustavo Capanema estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. De modo geral, tanto para meninos como para meninas, o ensino ginásial, clássico e científico contemplava línguas: português, latim, francês, inglês, bem como ciências, matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil, artes, filosofia e desenho (BRASIL 1942, p.03). Segundo Nilce Ferreira, as Leis Orgânicas eram compostas de cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, modalidade clássica ou científica. O ensino secundário nas modalidades clássicas e científicas teriam como objetivo formar as elites do país. Já o ensino profissional, composto do ensino normal, comercial, industrial e agrícola seria aquele destinado à formação da classe trabalhadora (FEREIRA, 2013, p.82).

Havia a preferência para que o ensino destinado às mulheres fosse dado em turmas exclusivamente femininas. O decreto de Capanema trazia consigo princípios tradicionais como conservar a família patriarcal, incentivar o casamento e aumentar a prole (LOURO, 1996, p.142). Neste mesmo decreto, através da Lei Orgânica do ensino secundário, Gustavo Capanema inseriu a economia doméstica como disciplina na terceira e quarta série do curso ginásial e em todas as séries de ensino do curso clássico e científico. Segundo o decreto, “a orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar” (BRASIL, 1942, p.06).

Voltada para a educação feminina, a disciplina orientava as meninas para o modo como deviam se portar em determinados lugares; maneiras de escolher, arrumar e manter a casa de que mais tarde viessem a ser donas; os cuidados com os filhos e o marido, desde a alimentação à maneira de educar a prole – Noções de Puericultura e Nutrologia; contabilidade doméstica e trabalhos manuais como corte e costura – que seria útil já na confecção do enxoval das moças (LEITE, 2016, p.269).

Como parte da Reforma Capanema, o Decreto-lei nº 9.613 de 1946, considerado a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, também inseriu a economia doméstica como disciplina nas escolas rurais. A disciplina passou a ser coordenada pela Secretaria de Ensino Agrícola e Veterinário, órgão ligado ao Ministério da Agricultura. Esse processo de inserção veio no seio de mudanças nas políticas de educação e desenvolvimentos do país, com maior incentivo junto às famílias e comunidades rurais. As famílias rurais que migravam para a periferia das cidades geravam uma demanda por maior assistência nas áreas de desenvolvimento e educação familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas direcionadas à qualidade de vida familiar. Para evitar a migração populacional desenfreada nas áreas urbanas, as políticas públicas, em especial as do Ministério da Agricultura, buscavam formas de melhorar as condições do meio rural brasileiro com o apoio das famílias, em especial das mulheres. Com isso, tornou-se necessário proporcionar espaços de formação para essa população, com destaque para a formação feminina, considerada fundamental nas leis educacionais de Capanema (FEREIRA, 2013, p.82).

A Secretaria do Ensino Agrícola e Veterinário passou então a organizar cursos nas escolas agrícolas brasileiras, tendo em vista capacitar e aperfeiçoar a população rural em atividades como criação do gado, treinamento básico agrícola, defesa sanitária, utilização de defensivos e ferramentas agrícolas. Além de disciplina, outra modalidade da economia doméstica foram os cursos de economia rural doméstica, com os conteúdos de puericultura, enfermagem, culinária, práticas de higiene, vestuário entre outras. O Ministério da Agricultura, orientado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, estabeleceu a Portaria nº613, 19 de junho de 1951, autorizando a criação dos Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica.

De acordo com Nilce Ferreira, o Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica durava dois anos e capacitava a mulher para atuar como professora, nos cursos agrícolas, ou extensionista rural junto às comunidades rurais. Também foi aprovado o Curso de Preparação em Economia Rural Doméstica, com duração de 01 ano, que visava

a difusão de práticas aprimoradas para as atividades da mulher no lar. Salienta-se que os cursos não estimulavam a emancipação ou independência feminina pelo trabalho, mas tinham o intuito de aperfeiçoar as atividades caseiras e popularizar recursos técnicos (FERREIRA, 2013, p.84). Na sua pesquisa “Magistério em Economia Rural Doméstica em Minas Gerais: Uberaba em 1953-1962”, a mesma autora apontou que, no cotidiano pedagógico, as alunas deveriam executar trabalhos de agulha, corte e confecção de vestuário, higiene e culinária da casa. Orientadas pelos métodos higienistas, o objetivo estava em dominar técnicas e habilidades necessárias ao dia a dia doméstico, técnicas baseadas no conhecimento prático, úteis à população rural e urbana, aperfeiçoando seus costumes, conduta e condições de vida, a fim de que a população rural evitasse o êxodo e fixasse no campo. (FERREIRA, 2013, p. 85).

A economia doméstica também foi eixo articulador dos cursos profissionais femininos que apesar de não levarem o seu nome, seus componentes curriculares correspondiam aos conteúdos que formavam o conjunto de saberes da economia doméstica. Desde o código de 1933, a economia doméstica foi apresentada como curso profissional, no art. 157, no 6º parágrafo, foi colocada como curso técnico-profissional junto a outros cursos como o de mecânica e datilografia (SÃO PAULO, 1933, p. 18). O que também ocorreu no artigo 346, em seu 1º parágrafo, ao determinar que as escolas profissionais femininas, ao lado dos cursos puramente profissionais, mantivessem os cursos de economia doméstica para a preparação das atividades do lar (SÃO PAULO, 1933, p.38). Já no seu artigo 502, estabelecia que no instituto, nas escolas profissionais secundárias femininas e nas seções femininas das escolas profissionais secundárias mistas estivessem a par do ensino geral e profissional, e que deveria ser desenvolvida a educação doméstica, a fim de formar as futuras donas de casa. A educação doméstica ministrada nas escolas e institutos compreenderia os cursos de higiene, especialmente alimentar, puericultura; economia doméstica (arte culinária e artes domésticas) e contabilidade doméstica (SÃO PAULO, 1933, p. 51, art. 502/503). Quanto ao interior do estado, o decreto previa, na educação doméstica, a oferta do curso de economia doméstica, com a criação de laticínios e horticultura e jardinagem (SÃO PAULO, 1933, p. 51, art. 504).

Outra instituição prevista para oferecer a educação doméstica seria o Patronato Profissional para órfãs. O artigo 511, o Patronato Profissional, em regime de internato, disponibilizaria ministrar educação primária, profissional e doméstica as órfãs de 7 a 18 anos, recolhidas pela instituição. O curso técnico-profissional compreenderia duas

secções: a primeira seria o curso de ocupação doméstica, destinado ao ensino das artes e técnica domésticas, que consistiria nas confecções e corte: roupas brancas, rendas e bordados; flores, chapéus, e artes aplicadas e copa e cozinha. A segunda seria o curso comercial, reservado à formação de contadoras e de correspondentes estenodatilógrafas, onde abarcaria matemática, estenografia, contabilidade e mecanografia.

Em regime de semi-internato, o Patronato poderia oferecer o curso primário e o curso de educação doméstica, que habilitaria para as seguintes profissões: copeira, cozinheira e arrumadeira (SÃO PAULO, 1933, p. 52, art. 519/523). Para ministrar todos esses conteúdos, disciplinas e cursos da economia doméstica, o decreto permitia que as mulheres com formação profissional atuassem como mestra de economia doméstica e puericultura, mestra em economia doméstica e química e mestra em economia doméstica (SÃO PAULO, 1933, p. 43, art. 405).

A Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, criada em Porto Alegre nos anos 1946, também se caracterizou como uma escola feminina que tinha a economia doméstica como eixo curricular. Segundo Louro (1996, p.133), a escola se estruturava em dois ciclos, o ginásio industrial e o técnico. O primeiro ciclo, ginásio industrial, com duração de quatro anos oferecia os cursos de “corte e costura” e “chapéus, flores e ornatos” O segundo ciclo, técnico, constituía-se de três anos dividindo-se nos cursos de “artes aplicadas” e “decoração”. Além dos cursos, tanto o ginásio industrial quanto o técnico aglutinavam suas disciplinas em três diferentes áreas: cultura geral, cultura técnica e práticas educativas. Sendo as práticas educativas organizadas em culinária, puericultura, sociabilidade, contabilidade doméstica, serviço doméstico, artes domésticas e dietética infantil. Os cursos ministrados nas escolas técnicas tinham objetivos explícitos para formar competentes de donas de casa, funcionando como uma espécie de estágio para o casamento. Formações de costureira, modista, chapeleira, decoradora entre outras representavam importantes habilidades que valorizavam as moças o mercado do casamento.

No Brasil, o período pós Segunda Guerra Mundial foi estratégico para a maior difusão da economia doméstica, com a confluência do projeto civilizatório norte-americano e a demanda por maior escolarização feminina. Fruto de uma relação imperialista do governo dos Estados Unidos para com o estado de Minas gerais, foi nesse momento que se criou no Brasil a primeira Escola Superior de Ciências Doméstica-ESCD, em Viçosa. Com as aulas iniciando em agosto de 1952, a princípio, a instituição

ofereceu apenas o curso anual de administração do lar, sendo o curso superior oferecido somente a partir de 1954.

Como veremos no próximo capítulo, a ESCD materializou a proposta do *Home Economics* por meio da assistência técnica e investimentos financeiros de instituições educacionais e econômicas norte-americanas. Dentro do projeto de transformação da antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária- ESAV, em uma universidade, a ESCD junto com o recém-criado serviço de extensão, serviço de experimentação e pesquisa e a escola de especialização, passaram a compor a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG, importando para o Brasil o que havia de mais moderno em agricultura, veterinária e economia doméstica (MINAS GERAIS, 1948).

Do exposto até aqui, pudemos identificar que a escolarização dos saberes domésticos se desenvolveu como fio condutor dos saberes, ensinado às meninas, acompanhando e tendo posição estratégica na expansão da escolarização feminina. Expansão tanto no que se refere ao crescimento numérico do acesso de mulheres à escola, quanto no sentido de ampliação dos níveis de ensino a elas destinados. Trabalhos de agulha e prendas domésticas deram os primeiros indícios do que veio a ser a proposta educacional para formar o ideal de boa mãe e esposa. Nas primeiras décadas do século XIX, o ensino dedicado às meninas eram conteúdos voltados para as práticas rotineiras do cuidado com o lar. Limitadas à casa, justificavam como desnecessário e incompatível com a inteligência feminina quaisquer outros ensinamentos. Na segunda metade do século XIX, mudanças socioeconômicas como a urbanização, a industrialização, bem como a circulação de novas ideias, como o movimento higienista e o positivismo, incentivaram a formação de mulheres de maneira a torná-las supostamente mais aptas nos cuidados com os filhos, casa e marido, colocando como necessários nesse processo conteúdos mais amplos e profundos sobre o doméstico.

Junto com trabalhos de agulha e prendas domésticas, a economia doméstica constituiu-se nos saberes domésticos ensinados nas escolas primárias e secundárias com a proposta de educar as meninas para as atividades do lar, já como eixo curricular de curso profissional. O objetivo era proporcionar a profissão de habilidosas artesãs, sem deixarem de ser donas de casa, econômica e prendada. Também esses eixo curricular esteve presente como disciplina nas escolas normais, contribuindo para a formação das representações da professora/mãe nas escolas urbanas, representações essas baseadas na moral-cristã católica, aqui chamadas de representações tradicionais do feminino.

No magistério rural, a economia doméstica foi imprescindível para formar mulheres para a atividade docente nas escolas profissionais agrícolas, nos cursos de extensão rural e para a aplicabilidade dos ofícios domésticos e sociais, junto às comunidades rurais brasileiras. Dessa forma, por meio de justificativas retiradas de um ideário feminino tradicional, a economia doméstica, como estudo e campo de atuação profissional, tornou-se estratégica na expansão da escolarização feminina. Mas, se de um lado amplificava a ideia da necessidade de escolarizar e profissionalizar as mulheres, além de dar a elas acesso aos níveis superiores de ensino, de outro buscava preservar as representações sociais em torno delas, que associavam desde sempre o universo feminino aos cuidados com o lar.

CAPÍTULO 2 - CIÊNCIA DE E PARA MULHERES: A CRIAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DOMÉSTICAS DE VIÇOSA

A década de 1950 foi um período estratégico para a economia doméstica no Brasil, com a criação da primeira Escola Superior de Ciências Domésticas -ESCD, em Viçosa. Inédito como curso superior, mas existente como disciplina e curso profissional, a economia doméstica emergiu como conhecimento científico, influenciado pela matriz teórica dos *Land-Grand Colleges* e *Home Economics* norte-americanos. Por meio de ambas as propostas, os conteúdos foram elaborados seguindo critérios científicos aplicados na melhoria da qualidade de vida da população rural. Tais princípios e práticas da racionalização dos saberes domésticos chegaram até o Brasil após segunda grande guerra, quando ocorreu forte disputa entre as nações capitalistas e socialistas pela soberania mundial.

Chefiando o bloco capitalista, os Estados Unidos intensificaram sua ação imperialista por toda a América Latina por meio de acordos e políticas econômicas. Nesse interim, em especial a *Home Economics*, constituiu-se como elemento estratégico para expandir os saberes e hábitos norte-americanos quanto ao universo doméstico. As estudiosas da área apresentaram-se como importantes agentes do projeto civilizatório dos Estados Unidos para com a população feminina dos países ditos subdesenvolvidos.

No Brasil, o projeto civilizatório norte-americano veio ao encontro da demanda por maior escolarização feminina. Desde os anos da guerra, as transformações econômicas ampliaram as possibilidades do trabalho feminino, assim como as transformações culturais abriram espaço para maior demanda e aumento do nível escolar (BASSANEZI, 2014, p.187). Ainda que atrelada aos valores tradicionais, tanto o trabalho como a educação feminina incorporaram, respectivamente, novas ocupações e novos conteúdos que alteraram significativamente a realidade então vivida. Da confluência entre o projeto civilizatório norte-americano e a expansão da escolaridade e do trabalho feminino resultou a implantação da Escola Superior de Ciências Domésticas -ESCD, em 1952.

Resultado de acordos unilaterais entre os Estados Unidos e o governo de Minas Gerais, a ESCD materializou a proposta *Home Economics* por meio da assistência técnica e dos investimentos financeiros de instituições educacionais e econômicas norte-americanas. A centralidade da proposta acadêmica e profissional da ESCD foi o Serviço de Extensão, programa de fornecimento de crédito subsidiado e assistência técnica aos

pequenos agricultores da região de Viçosa. Como política educativa, a extensão rural apresentou-se como possibilidade profissional para que as estudantes pudessem levar os conhecimentos da *Home Economics* aos lares rurais, o que foi um marco na trajetória histórica da economia doméstica, ao lhe conferir arcabouço científico e elevá-la a curso superior.

Ao longo da década de 1950, diversos foram os desafios internos para que a Escola se estabelecesse como instituição de ensino superior. Dificuldades financeiras, falta de estrutura física e conflitos culturais fizeram parte da trajetória da escola nos primeiros anos. Dessa forma, no segundo capítulo dessa dissertação, temos por objetivo compreender o processo histórico de criação da ESCD, instalada na cidade de Viçosa em 1952 e a transformação da economia doméstica em curso superior destinados às mulheres. Buscamos compreender também a ESCD como ponto de confluência do projeto civilizatório norte-americano com a expansão da escolarização feminina no Brasil.

2.1. *Home Economics*: a ciência feminina norte-americana

Chegada ao Brasil nos anos 1950, a *Home Economics* trouxe consigo um modelo de extensão universitária, nos moldes norte-americanos. Em diferentes países, a extensão foi criada para atender as necessidades por maior conhecimento e informação de um público extenso, difuso e heterogêneo, sendo o último pilar do tripé ensino, pesquisa e extensão, a surgir nas universidades. A extensão universitária permitiu às universidades envolverem-se como agentes da transformação social que levariam a produção e a transmissão do conhecimento a diferentes grupos sociais. Tendo como cuidado corrigir os obstáculos e as adversidades que fazem com que a apropriação do conhecimento, das tecnologias e ciências, sejam de forma desigual e assimétrica (PAULA, 2013, p.6).

Historicamente, a extensão teve suas primeiras manifestações na Inglaterra, durante a segunda metade do século XIX. Em seguida, estendeu-se para a Bélgica, Alemanha e por todo o continente europeu, alcançando os Estados Unidos. A extensão universitária foi um produto que emergiu em um período tenso na história do capitalismo, quando ocorreu forte imposição do modo de produção industrial. Com isso, destacaram-se as contradições sociais e políticas que se expressaram em revoluções de 1848/1849 e na Comuna de Paris, em 1871. De certa forma, tais movimentos refletiram a entrada de grupos sociais, tradicionalmente excluídos, alinhados nas classes trabalhadoras,

subordinadas ao capital, que criticavam a ordem social capitalista, defendendo o socialismo (PAULA, 2013, p.7).

É nesse cenário que o estado e as outras instituições, encarregadas de manterem a ordem social, atentaram para a importância das políticas capazes de acudir e neutralizar as demandas operário-populares. A princípio, as universidades também direcionaram sua atenção para os problemas sociais, logo em seguida se prolongou para um amplo conjunto de campos e interesses que se estenderam da educação de jovens e adultos às políticas públicas de saúde e tecnologia, passando pela prestação de serviço, produção cultural e diversas outras atividades (PAULA, 2013, p.9).

No seu início, a extensão universitária apresentou duas diferentes premissas protagonizadas, uma pela Inglaterra e outra pelos Estados Unidos. O modelo de extensão universitária da Inglaterra estendeu-se pela Europa e consistiu no envolvimento das universidades em um movimento mais amplo, com outras instituições sociais incluindo igreja, estado e partidos, que procuraram, a seu modo, apresentar contrapontos às sequelas do capitalismo (PAULA, 2013, p.9). A segunda linha liderada pelos Estados Unidos teve como princípio básico a movimentação da universidade, no sentido de enfrentar os desafios referentes à vida econômica, com a transferência da tecnologia e maior aproximação da universidade com o setor empresarial. Ambas vertentes estavam relacionadas ao desenvolvimento capitalista: enquanto o modelo de estabilidade por meio da instalação do estado de bem-estar social prevaleceu na Europa, o modelo norte americano se orientou pela vocação liberal (PAULA, 2013, p.9/10).

Nesse contexto de inclinação liberal e transmissão de tecnologia, o campo de conhecimento *Home Economics* materializou-se como disciplina, departamento e curso anual nas universidades norte-americanas. Sua origem esteve ligada aos Estados Unidos do século XIX, com a criação dos *Land-Grand Colleges*, que consistiam em universidades fundadas em regiões rurais, focadas no ensino científico e técnico, particularmente agrônomo. Segundo Lopes (1995, p.51/52), os *Land-Grand Colleges* produziam um modelo de ensino no qual procuravam soluções imediatas para os problemas da produção agrícola dos *farmers*⁷. A proposta era desenvolver técnicas agrícolas que racionalizassem a produção e transformassem o saber rotineiro dos agricultores em saber científico prático. A aplicação prática era valorizada tanto quanto o

⁷ O termo *farmer* aqui deve ser notado em oposição à ideia de camponês, justamente porque o *farmer* é, por excelência, um pequeno ou médio proprietário e auto gestor de seus negócios junto à terra e à atividade agrícola ou agro-pastoreira (SIMÃO, 2016, p.91).

próprio conhecimento teórico, pois o lema era aprender-fazendo, refutando o ensino altamente livresco e sem utilidade imediata das universidades urbanas. Apontado como um novo tipo de educação, destacava a urgência da criação de instituições que atendessem para as demandas imediatas dos cidadãos, com a pesquisa e a instrução comprometidas com o aumento da produção agrícola, a melhoria das condições de vida rural e o suporte necessário para o crescimento industrial da nação.

Nesse interim, os fazendeiros organizaram-se em associações agrícolas com o objetivo de debater e alcançar soluções para os problemas relacionados aos negócios e crescimento da produtividade de suas plantações e pecuária, dando início às práticas extensionistas. Nestas associações, realizavam-se palestras, reuniões, concursos e feiras para aproximar o contato entre os *farmers*. Em seguida, foram criados conselhos de agricultura que, aliados às associações, providenciavam conferências públicas e cursos de curta duração, associados às atividades desenvolvidas nos *Land-Grant Colleges* (RIBEIRO, 2006, p.116).

Assim, procedente dos Estados Unidos, a prática da extensão consistiu na difusão para com a população rural de informações concernentes à administração das propriedades e do lar, sendo também espaço para que essa população apresentasse suas dificuldades aos órgãos de pesquisa (PINHEIRO, 2016, p.59). Em 1914, o governo norte-americano editou o *Smith Lever Act*, institucionalizando a extensão rural com a criação de estações experimentais nas universidades, principalmente agrícolas (RIBEIRO, 2006, p.116).

A prática extensionista e o aprender-fazendo orientavam a educação dos filhos e filhas dos *farmers*, cabendo aos homens as ciências agrárias e às mulheres as ciências domésticas. Ambos eram voltados para os serviços de extensão, para que atuassem como mediadores entre as Universidades e os *farmers*, com o objetivo de difundir os conhecimentos racionalizados (LOPES, 1995, p.54). Quanto à *Home Economics*, a elaboração dos seus conteúdos teve início em 1841, com a publicação da obra "*Treatise on Domestic Economy for the use to young ladies at home and at school*", da arquiteta, teóloga e futuramente professora dessa disciplina, Catherine Beecher (LOPES, 1995, p.75). Essa obra continha os primeiros ensaios sobre as funções sociais da mulher e os cuidados com a casa. A mulher como protagonista da educação primária apresentava talento e aptidão para o ensino, sua natureza estava voltada para as atividades morais, intelectuais, religiosas e corpóreas, enquanto os homens seriam responsáveis pelas questões dos negócios e indústria. Para a autora, as mulheres deveriam encarregar-se da

educação das crianças e da construção das escolas para “ensinar inclusive as garotas no desígnio de seu sexo e perpetuar em seus filhos o mesmo padrão educacional que receberam” (SIMÃO, 2016, p.79). O preceito beecheriano reproduzia para os meninos os princípios práticos da política, enquanto para as garotas os princípios morais, da maternidade e casamento.

Antes mesmo da publicação, Beecher realizou uma série de cursos e seminários para mulheres, com o fim de melhor instruí-las nos serviços domésticos. De acordo com Fábio Simão, o primor do trabalho de Catharine Beecher estava nas recomendações de institucionalização, profissionalização e cientificização das funções e finalidades sociais da mulher. Beecher compreendeu os serviços domésticos da mulher e suas responsabilidades como sociais, recusando o pressuposto natural de seu isolamento no espaço doméstico e à submissão aos mandos e desejos masculinos.

Na crença beecheriana, a mulher possuía importância na sociedade para além da clausura doméstica, as ocupações femininas constituíam parte da sua obrigação pátria, algo que a transformaria em autêntica mulher, ao consolidar sua identidade social e individual. Nas práticas domésticas, Beecher entendia que as atividades do lar, a princípio simples e rotineiras, exigiam técnicas mais complexas; a ideia do doméstico como algo inferior e irrelevante diluía-se no procedimento científico. Assim Beecher, ao aceitar as atividades domésticas como legítimas e reconhecidas, sugeria às economistas domésticas considerar seu trabalho como ciência incluindo teoria, racionalidade e rigor (SIMÃO, 2016, p.89).

Apesar das primeiras considerações sobre a *Home Economics* serem atribuídas a Catharine Beecher, a sua formalização e institucionalização foram conferidas a Ellen Swallow Richards (SIMÃO, 2016, p.92). Nascida em 1842, um ano após a grande publicação de Beecher, Richards foi considerada a primeira educadora a perceber a relevância da ciência no fazer doméstico, reivindicando que as descobertas da química sanitária sobre os alimentos e sobre a poluição industrial deveriam ser aplicadas ao lar (LOPES, 1995, p.77). De acordo com Simão (2016, p.93), Richards projetava a mulher na vida pública e na esfera mais respeitável, a área do conhecimento científico. Acreditava a autora que a mulher que conseguisse cientificizar o espaço doméstico, de sua natureza incontestável, aproximar-se-ia da sua condição social com o reconhecimento e a respeitabilidade do ambiente acadêmico, público por excelência e, portanto, historicamente masculino.

Em 1899, tendo em vista a cientificização do universo doméstico e a construção da base da Economia Doméstica como currículo regular, Ellen Richards, Isabel Bevier e outras figuras distintas nos meios acadêmicos dos Estados Unidos organizaram uma conferência, em Lake Placid, New York. Conferência essa que se tornou o marco no processo de formalização e institucionalização da *Home Economics* como disciplina e departamento das universidades. Na prática, a *Home Economics* vinha se desenvolvendo como campo de conhecimento, com nomes bem perceptíveis sobre o conteúdo de seus programas: *domestic economy*, *domestic science*, *home economics* (LOPES, 1995, p.82).

Outros marcos na formalização da Economia Doméstica consistiram na criação da *American Home Economics Association*- AHEA e do jornal *Journal of Home Economics*. Fundada após a conferência de *Lake Placid*, ocorrida em 1899, a AHEA ocupou importante posição ao direcionar as estudantes na escolha da economia doméstica como um campo de estudo, que as tornaria donas de casa preparadas, assim como profissionais competentes da educação, indústria de alimentos, da indústria têxtil, da hotelaria, da gestão de restaurantes, e até mesmo de organizações sem fins lucrativos. Enquanto o *Journal of Home Economics* responsabilizava-se por divulgar as pesquisas realizadas pelas economistas domésticas (SIMÃO, 2016, p.92). Segundo Lopes (1995, p.76)., a conferência de *Lake Placid* correspondeu ao início da chamada Era Progressiva de 1889-1914, momento em que os Estados Unidos promoveram reformas que proporcionariam, na sociedade, as aptidões para a nova ordem urbana industrial.

Procurando valorizar a casa, e na certeza de que a ciência devia colaborar de modo direto para as artes domésticas, as conferencistas tomaram como meta primordial criar estratégias de propaganda e popularização do campo acadêmico *Home Economics* para torná-la disciplina obrigatória em todos os níveis da educação escolar. Neste contexto, como veremos, a *Home Economics* teve uma função indispensável na realização do que veio a ser o *American way of Life*, já que os fundamentos organizados por Richards contribuíam para a adaptação à nova ordem urbana industrial (LOPES, 1995, p.83). Nesse contexto, as mulheres conferencistas acreditavam ser essencial que as alunas das escolas primárias e secundárias tivessem familiaridade com cursos que possibilitassem oportunidades profissionais condizentes com a natureza feminina (SIMÃO, 2016, p.92).

Até a institucionalização da *Home Economics* em 1899, os conhecimentos dos *Land-Grant Colleges* sobre o universo doméstico foram chamados de artes domésticas, com conteúdos comuns aos cursos oferecidos aos meninos. A parte comum dos cursos masculinos era constituída de inglês: incluindo gramática, retórica, e literatura;

matemática: incluindo trigonometria, química, física, contabilidade; geologia: incluindo mineralogia, botânica, zoologia, fisiologia; entomologia; governo civil, ciência moral e línguas. O Francês, dado como a língua dos círculos da moda, foi sugerido especificamente para as mulheres. Enquanto o alemão foi ofertado especialmente aos meninos, pois a Alemanha era o modelo mundial em produtos agrícolas de elevada tecnologia. Além dos cursos acima citados, os conteúdos específicos das artes domésticas incluíam corte, costura e cozinha, introduzindo química de alimentos e elementos da nutrição. A horticultura, o estudo das plantas e jardins da casa também foi regulada, mas como optativa, assim como leitura, elocução, desenho mecânico, fotografia, obra de fantasia, música e pintura (SIMÃO, 2016, p.91/92).

A transição do século XIX para o XX foi um intenso período de empenho para que as atividades humanas se tornassem objeto de estudo das investigações científicas e, conseqüentemente, se tornassem atividade profissional. Na busca para legitimar sua profissão, elevando-a à altura das ciências da época, as economistas domésticas procuravam desprender-se “daquela amadora humilde”, a dona de casa (SIMÃO, 2016, p.95). A emergência e divulgação do pensamento científico para o espaço doméstico afastou-as da dona de casa tradicional, uma vez que passou-se a rejeitar a vontade individual e o senso comum para ordenar e efetuar as atividades domésticas.

Aliado ao distanciamento da humilde dona de casa, as economistas domésticas investiram na tentativa de padronizar e racionalizar as variedades de unidades domésticas pelo modelo/padrão da *Home Economics*. Isso, impactou negativamente o trabalho tradicional das mulheres, uma vez que predominava o ensinamento de especialistas e não os saberes resultantes das experiências de donas de casa (LOPES, 1995, p.88).

Com a crença no trabalho dos especialistas, o ataque ao modo rotineiro e cotidiano na execução do trabalho das donas de casa fez-se constante. A habilidade da dona de casa tradicional, que na sua prática doméstica misturava prazer e papéis sociais, particularidades pessoais e gostos individuais, foi penosamente criticado pelas economistas domésticas. As noções de administração, planejamento e racionalização converteram-se em verdade e ideal da modernidade, pois se não praticados em determinado espaço social seriam considerados resistência ao progresso (LOPES, 1995, p.90). Vale mencionar que as economistas domésticas não questionavam a divisão das tarefas domésticas dadas às mulheres, ao contrário, acreditavam que o lugar natural das mulheres, responsabilizáveis pelo mundo privado, era o lar. Defendiam que ao transportar os saberes científicos ou os saberes derivados do mundo empresarial, utilizados no mundo

dos homens ou seja, no espaço público para o mundo das mulheres, o espaço privado, elevar-se-ia o status da mulher (LOPES, 1995, p.91).

Desde a conferência de *Lake Placid*, a construção da *Home Economics* norte-americana enfrentou adversidades e contradições. Ao cientificizar o saber doméstico, desejava-se elevar o status da mulher responsável pelo mundo privado, trazer os saberes científicos e derivados do mundo empresarial, desenvolvidos no mundo masculino, do espaço público, para o mundo feminino, no espaço privado, o que apresentou-se em um processo de conflitos e resistências. Inclusive, algumas estudiosas afirmavam que a maior ênfase no lar residiria nos aspectos ditos espirituais e, por isso, rejeitavam o modelo de administração científica e negavam o lar como organização empresarial, pois seu objetivo não era o lucro.

Outro desafio enfrentado foi a íntima ligação da *Home Economics* e os *Land-Grand Colleges*, o que exigia da disciplina o compromisso com os produtores agrícolas. A proposta de melhorar as condições de vida por meio do uso adequado dos alimentos, do vestuário, da moradia, da higiene e saúde da família, com métodos científicos seguros, planejamento, organização e eficiência definiu a prática social da *home economist*. A tarefa de auxiliar a dona de casa na racionalização e simplificação do trabalho doméstico ampliou ilimitadamente os desafios da *home economist* (LOPES, 1995, p.91).

No período da Grande Guerra (1914-1918), a *Progressive Era* norte-americana realizou grande propaganda a favor da racionalização do lar, divulgada pela *Home Economics*. No entanto, houve resistências dos moralistas tradicionais e radicais dos grupos puritanos. O grande obstáculo era que a profissionalização proposta pela *Progressive Era* vinha, de certa forma, regularizar os elementos fundantes do lar. Deste modo, a espiritualidade, tradição e religião iam dando lugar à racionalidade, modernização e objetividade econômica. Nesse processo, o aprimoramento do trabalho doméstico possibilitaria que a mulher disponibilizasse de tempo para leitura, escrita e momentos de lazer. O que para os religiosos puritanos radicais seria uma espécie de imoralidade, que as afastaria das suas “verdadeiras virtudes femininas” (LOPES, 1995, p.83).

Apesar das oposições, a *Home Economics* firmou-se no século XX constituindo também em oportunidades profissionais para as mulheres. À mulher seria dada a chance de integrar, de forma ativa e legitimada, o universo público, antes restrito aos homens. Elas não o fariam no âmbito da administração pública como secretárias, mas nas esferas da ciência e do nível superior. A *Home Economics* colaborou nesse movimento, não se

tratando de uma forma isolada de emancipação feminina, mas a fortificação de uma atividade de caráter superior, socialmente respeitada, a qual propiciaria à mulher uma situação precisa de integração social (SIMÃO, 2016, p.88). Nas palavras de Lopes (1995, p.88), o nascimento e revigoração da *Home Economics* esteve envolvido no modelo da cultura de profissionalização. As economistas domésticas tomaram para si a profissionalização de um saber rotineiro até então baseado em práticas tradicionais, distante da ordem acadêmica e empresarial. Para atingir o *status* científico, procuraram desprestigiar o saber autêntico das donas de casa tradicionais, na certeza de que isso seria mais um dos requisitos da modernidade, na Era Progressiva.

A cientificização e profissionalização da economia doméstica, sintetizadas na proposta da *Home Economics* fez parte do projeto de progresso e racionalização divulgados pelos Estados Unidos. Em especial nos anos pós-segunda guerra, a *Home Economics* colaborou com a propagação dos ideais de desenvolvimento tecnológico, administração racional e objetividade econômica vinculada aos valores capitalistas norte-americanos. Entretanto, as bases culturais que naturalizavam as ocupações domésticas como femininas permaneceram orientando as oportunidades educacionais e profissionais das mulheres. Aquilo que antes era dado como inferior e sem importância, tornou-se valorizado como possibilidade de estudo e trabalho condizentes com a suposta essência feminina.

Devotada ao espaço doméstico, a economista doméstica deveria prolongar sua dedicação também ao espaço público, dentro dos referenciais tradicionais atribuídos à mulher. Dessa forma, a escolarização dos saberes domésticos, fundada em uma moral tradicional com foco na difusão de valores patriarcais, passou a ganhar também um caráter econômico. Não se tratava mais apenas de definir culturalmente o lugar dessa mulher no mundo, mas de fazer com que ela, dentro do espaço que lhe foi socialmente definido, pudesse também contribuir para um mundo cada vez mais voltado e preocupado com a relação tempo, disciplina e trabalho.

2.2. A *Home Economics* no projeto civilizatório norte-americano

Após a segunda grande guerra, ocorreram intensas disputas pela supremacia mundial entre os projetos civilizatórios soviético e norte-americano. Do lado das economias liberais, os Estados Unidos despontaram como nação defensora dos valores capitalistas, financiando a recuperação econômica da então arrasada Europa, por meio do

Plano *Marshall*. Mais do que um auxílio na reconstrução, o que estava em jogo era o empenho na difusão dos princípios mercantis baseados na liberdade e democracia norte-americanas (BITTENCOURT JR, 2013, p.69). A fim de expandir o capitalismo e barrar o avanço comunista, os Estados Unidos procuraram maior proximidade com os chamados países do “terceiro mundo”, por meio de acordos e programas de cooperação técnica, dentre eles a *Home Economics*. Dessa forma, expandiram esse modelo civilizatório, cunhado por Antônio Gramsci de americanismo.

Segundo Ribeiro (2008, p.04), Antônio Gramsci analisou o desenvolvimento industrial norte-americano como vanguarda do capitalismo, no século XX. Gramsci utilizou o termo americanismo-fordismo como referência ao aparecimento de novos preceitos intelectuais e morais, diferentes daqueles ligados à construção do capitalismo europeu. Por uma perspectiva gramsciana, Antônio Tota, apontou uma série de princípios que constituíram o americanismo. O primeiro, descrito pelo autor, constituiu na democracia associada aos heróis, aos ideais de liberdade, direitos individuais e independência, dessa forma, garantindo aos americanos todos esses quesitos, que sobrepunham às divergências de credo, raça e classe.

Outro elemento importante do americanismo foi o progressivismo, que reuniu em si o racionalismo, com um mundo de abundância e a criatividade do cidadão americano, destacando, dessa forma, o homem energético e livre, com habilidade para modificar o espaço natural. Salienta-se que o progressivismo fez-se central na cultura americana (TOTA, 2000, p.09).

Com todos esses valores, o americanismo encontrava um mercado receptivo, com produtos atrativos e úteis, gerando uma nova diversão: o prazer de consumir, prazer que atingiria a todas as classes, permitindo uma vida tranquila e confortável. A intenção era acabar com os entraves da vida moderna, eliminando os percalços que geravam as insatisfações sociais, pois a paz social seria garantida pela universalização do consumo. Nesse cenário, alguns termos marcaram a construção do americanismo: progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, gerenciamento científico e padrão americano de vida. No entanto, o progresso e o consumo não dispensavam os valores tradicionais do modo de vida americano.

Assim, o tradicionalismo fez-se aspecto relevante do americanismo, com preceitos como: o mito da vida pura e saudável dos campos, a relação próxima com a natureza, a cidade pequena, o engrandecimento dos valores familiares, a coragem dos indivíduos e o temor a Deus. De forma geral, de todas as características do americanismo, o

progressivismo no sentido de trabalho, produção, ganho de dinheiro e consumo foram considerados ideais para guiar a “conquista” do restante da América (TOTA, 2000, p.10).

De acordo com Mirian Warde, Gramsci apreendeu o americanismo como o evento de maior importância pelo qual o capitalismo passava. Como um fenômeno ‘supraestrutural’, o americanismo promoveu mudanças culturais radicais que contribuíram para consolidar as reformas econômicas em andamento. Por outra parte, Gramsci observou que essas mudanças culturais acarretavam a reformulação do sujeito, gerando, dessa forma, “um homem novo”. Grande parte do êxito do americanismo estava nas condições históricas diferenciadas dos Estados Unidos que não carregavam consigo “camadas de chumbo das velhas tradições europeias, sendo elas: culturais, demográficas, políticas, estatais, etc. Mas seu principal sucesso estava na filosofia de ação e prática que poderosamente construiu uma nova conformação psicofísica chamada de ‘homem novo’” (Gramsci *Apud* WARDE, 2000, p.42).

Conforme Pedrosa e Santos (2014, p.04)⁸, o americanismo passou por momentos de culminância simbólica e material nos anos 1942, 1944, 1945 e 1951. Nesse período e posteriormente, projetos político-econômicos foram implantados para garantir a influência cultural e domínio econômico na América Latina. Com a justificativa de levar o desenvolvimento aos países subdesenvolvidos, ocorreu a expansão de empresas privadas, que foi acompanhada ao desenvolvimento de projetos de ensino, especialmente nas áreas de educação rural e ensino industrial (PINHEIRO, 2016, p. 62).

De acordo com Bittencourt (2013, p.70), para autores como Romanelli e Lage, os países latino-americanos encararam os projetos como mais um programa unilateral de auxílio, enquanto os EUA consideraram a assistência como meio para direcionar o processo modernizador na América Latina, ao promover ações contrárias à ameaça comunista e fortalecer as premissas da sua política.

A reconstrução da economia mundial, que foi acompanhada pela difusão do americanismo, ocorreu com a mistura de práticas econômicas intervencionistas e liberais. Chamado por Hobsbawn (1995, p.214) de capitalismo reformado, essa economia mista proporcionou aos anos pós-guerra, um avanço próspero do capitalismo caracterizando-o

⁸ O primeiro ano citado foi caracterizado pela entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial. O segundo ano foi marcado pelo acontecimento de Breton Woods – o Fundo Monetário Internacional (FMI) e seu entorno. O terceiro distinguiu-se pelo fim do conflito mundial, pelo desmoroamento da Europa e pela nova partilha do mundo: esse pacto paradoxal entre o capitalismo liberal e o socialismo estatal (HOBSBAWN, 1995). Em 1951, o acontecimento marcante foi a conclusão do Plano Marshall: a Europa estava reconstruída, endividada e desarmada.

como a Era de Ouro. As economias dos países industrializados vivenciaram um consumo de massa com base no pleno emprego e rendas reais em crescimento constante, escorada pela seguridade social, por sua vez paga pelas crescentes rendas públicas.

No entanto, apesar das tensões políticas oriundas da polarização entre países capitalistas e socialistas, o Ocidente gozou da melhoria da qualidade de vida, pois o crescimento significativo da população esteve atrelado ao avanço da tecnologia, aumento da produção agrícola entre outros. De acordo com Hobsbawm, o desenvolvimento da tecnologia provocou o crescimento da produção agrícola industrializada, além da intensa produção e comercialização de manufaturas inclusive em países não industriais. A pesquisa científica e a revolução tecnológica tornaram-se marcas dos anos dourados, pois a aplicação prática desses avanços influenciou fenômenos como a globalização e a internacionalização da economia. A revolução tecnológica entrou na consciência do consumidor do mesmo modo a novidade se tornou o principal recurso de venda para tudo, com isso, o “novo” significava não apenas o melhor, mas o revolucionário.

Quanto ao Brasil, o advento da democracia em 1945 foi marcado pela manutenção dos traços autoritários da cultura política brasileira. Como observa Bassanezi (2014, p.17), lutando ao lado dos vitoriosos da guerra, o Brasil iniciou uma época de bem estar, na qual se mesclaram capital estrangeiro e nacionalismo. A ampliação das indústrias de base e de consumo provocaram importantes mudanças na economia brasileira, devido ao investimento expressivo do capital estrangeiro, em especial dos EUA. Ao lutar ao lado dos norte-americanos, o Brasil intensificou, com estes, suas relações políticas, econômicas e culturais. Financiada pelo capital do “Tio Sam” – como era conhecido, popularmente os Estados Unidos, o Brasil ampliou seu parque industrial com o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, o JK.

Dessa forma, foi com o Plano de Metas, os “50 anos em 5” que JK implantou no Brasil setores industriais mais avançados, como a indústria elétrica e química pesada, a nova indústria farmacêutica, a de máquinas e equipamentos mais modernos, a automobilística e outras estratégicas como a de aço e petróleo. O financiamento dessas indústrias requeria um capital inicial considerável e uma tecnologia avançada, sendo possível apenas a empresas multinacionais ou a grandes estatais como a Petrobrás e a Vale (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p.590).

O crescimento das indústrias implicou em transformações importantes no cenário urbano brasileiro. As cidades brasileiras receberam um contingente relevante da população que vivia no meio rural, caracterizado como êxodo rural, parte significativa da

população migrou para as cidades em buscas de oportunidades de emprego, o que por consequência ampliou a urbanização e consumo (BASSANEZI, 2014, p.17). Esse processo configurou-se como o movimento de uma sociedade rural, sufocada pelo tradicionalismo, para o árduo mundo da concorrência da grande cidade, da tranquila cidadezinha do interior para a vida movimentada das cidades médias e das metrópoles (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p.586). Como aponta a autora, com apoio popular, as políticas desenvolvimentistas alargam o mercado de trabalho, oferecendo oportunidade de emprego nos serviços urbanos e burocráticos. Essa conjuntura possibilitou um movimento de ascensão social, no qual indivíduos transitaram de um emprego para outro, de uma classe para outra e de uma camada social para outra. O aumento quantitativo do proletariado veio acompanhado da expansão da classe média (BASSANEZI, 2004, p. 595).

Assim, na década de 1950, observava-se a ascensão da classe média brasileira, alimentada pelo otimismo e esperança do desenvolvimento urbano e industrial. Ampliava-se o acesso à informação, ao lazer e ao consumo, com o aumento de possibilidades educacionais e profissionais para homens e mulheres (BASSANEZI, 2004, p. 508,509). A principal forma de transmissão do progresso no Brasil foi a cópia dos padrões de consumo e estilos de vida predominantes nos países de primeiro mundo. Desde os finais do século XIX e marcadamente na década de 1950, o grande modelo a ser copiado, fruto do americanismo, era o *American Way of Life*. Criado na década de 1920, o *American Way of Life* passou a reportar-se a uma cultura urbana de massas, conhecida pelo consumo e conforto. De acordo com Marina Carvalho, esse modelo de vida norte-americano envolveu uma série de princípios ligados:

[...] à modernidade, progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, consumismo, capitalismo, produção em grande escala, direitos individuais, defesa da liberdade e da democracia, temor a Deus, enaltecimento da família nuclear de classe média, vivendo em uma casa própria no subúrbio e com carro na garagem (CARVALHO, 2015, p.13/14).

A difusão do *American Way of Life*, como modelo de liberdade e conforto, foi utilizada como instrumento estratégico para atrair as Américas contra o nazismo e o comunismo durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, respectivamente. A princípio ocorreu o encanto da classe média alta e empresariado, sendo estendido às classes menos abastardas, por meio de exibição dos cinemas e propagandas pelas cidades. Apesar de não explícitos, o progresso presente nesse estilo de consumo esteve assentado

em pressupostos econômicos, sociais e morais, que embasaram o mundo desenvolvido (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p.605).

O crescimento econômico da década de 1950 permitiu a elevação do nível de escolaridade feminina no Brasil. No ensino elementar e de segundo grau e médio, apesar de pequeno, o número de mulheres se aproximava cada vez mais ao dos homens, no entanto, a proporção de homens para mulheres com curso superior ainda era de 8,6 para 1 (BASSANEZI, 2004, p. 522). Quanto à universidade, a mulher da classe média urbana foi se aproximando com muito esforço, tendo que vencer a oposição dos pais, do noivo ou do “namorado firme”. A resistência contra a sua presença nos cursos considerados mais importantes, como de direito, medicina ou engenharia era significativa, o que as fizeram procurar as faculdades de filosofia, cujo objetivo era ocupar o professorado de ginásio, do curso clássico e científico, que eram profissões já naturalizadas como femininas. No entanto, a maioria das jovens da classe média permaneceu como professora primária, com o papel de uma “segunda mãe” do “segundo lar” como a escola era considerada (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p.596). Neste contexto, houve uma suposta valorização do trabalho feminino, apesar de ainda ser considerado complementar e inferior ao trabalho masculino (BASSANEZI, 2004, p. 509).

2.3. Universo cultural das mulheres nos anos dourados

O perfil de mulher veiculado na *Home Economics* aproximava-se daquele difundido nos anos dourados como o da responsável pelos serviços domésticos, destinados ao matrimônio e à maternidade. A possibilidade de atuação profissional fora do ambiente privado não significou a emancipação feminina, mas contribuiu com horizontes de trabalho diferentes dos então oferecidos às mulheres. As necessidades do mercado e projeto de civilização norte-americana procuraram fazer das mulheres agentes do progresso, mas isso não aconteceu sem resistências e discursos que as orientavam a retornarem ao lar. Neste período, Betty Friedan⁹ publicou a obra “A Mística Feminina”,

⁹ Nascida em Peoria (Illinois) no ano de 1921, Betty Friedan formou-se em Psicologia pela Smith College, em 1942. Dona de casa suburbana, não exercia a profissão e completava a renda do marido escrevendo artigos para revistas femininas. Após um encontro de ex-alunos do Smith College, Betty Friedan percebeu que suas antigas colegas estavam aborrecidas com a vida doméstica assim como ela. Dessa percepção escreveu o livro “A Mística Feminina” na qual discutia questões que envolviam a crise da identidade feminina, analisando a construção da imagem feminina de mãe, esposa e dona de casa. Publicado em 1963, a obra identificava o "problema mal formulado" ou "mal sem nome" que acometia mulheres, em especial as casadas, nas décadas de 50 e 60. O livro tornou-se um *best seller* nos Estados Unidos e fez da autora referência no movimento feminista mundial (DUARTE, 2006, p. 01).

na qual relatou as mudanças culturais, sociais e políticas que as mulheres enfrentaram nos anos pós-segunda guerra mundial. A partir da análise das principais revistas norte-americanas da época, como *Ladies' Home Journal* e *McCall's*, observamos que a psicóloga e escritora procurou identificar as imagens e discursos contidos nas revistas sobre o dito universo feminino, da década de 1950. Escrita em sua maioria por homens, as revistas construíram uma figura feminina “frívola, jovem, quase infantil; fofa e feminina; passiva, satisfeita num universo constituído de quarto, cozinha, sexo e bebês” (FRIEDAN, 1971, p.34). Segundo a autora, enquanto Fidel Castro liderava a Revolução Cubana, os homens treinavam para irem ao espaço, os físicos exploravam o conceito de antimatéria, etc, escritores e editores do sexo masculino ainda concebiam a imagem da mulher como dona de casa e mãe (FRIEDAN, 1971, p.50).

De acordo com Friedan (1971, p 36, 40. 41)., nos anos da Segunda Guerra Mundial, as revistas produziram imagens das heroínas como mulheres atraentes que possuíam suas carreiras, eram orgulhosas, felizes e amadas pelos seus maridos. Qualidades como coragem e determinação, exigidas nos trabalhos de enfermeira, professora e escritora, compunham os atrativos femininos desse período. Com o fim da guerra e início dos anos de prosperidade econômica, as revistas femininas redirecionaram suas colunas, reportagens e contos para campanha de incentivo da velha imagem feminina em busca da segurança da relação a dois e do conforto do lar. Na década seguinte, somente uma em cada três heroínas das revistas femininas seguia uma carreira profissional e era retratada sempre no ato de renunciar à profissão, descobrindo que o que realmente desejava era tornar-se dona de casa. Após analisar as três maiores revistas femininas de 1958, nos Estados Unidos, a autora observou que nenhuma retratava a mulher como protagonista, que seguia em busca da sua carreira, trabalho, arte e profissão.

Os veículos de informação e formação confinavam o mundo feminino ao seu próprio corpo e beleza, ao fascínio de exercer sobre o homem, à procriação, ao cuidado físico do marido, das crianças e do lar. Os discursos e práticas do período afirmavam ter sido um grande erro da cultura ocidental a desvalorização do feminino, cuja essência estaria na passividade sexual, no domínio pelo macho, na criação dos filhos e no amor materno, isso pode ser observado nos estudos de Friedan:

Finalmente, em brilhante contraste se viu a dona de casa e mãe, que viveu feliz no seu papel «diferente», na sua «feminilidade sem par», na «receptividade e passividade implícitas na sua natureza sexual». Dedicada à própria beleza e à função de procriar, «tem atitudes verdadeiramente femininas, é admirada pelos

homens, pela maravilhosa capacidade, concedida por Deus, de usar saias, com tudo o que isso implica». (FRIEDAN, 1971, p.54)

Dos discursos dos chefes de Estado até mensagens divulgadas pelas revistas, a participação política da mulher estava em “criar no seu lar um ideal de vida e liberdade [...], ajudar o marido na busca dos valores que darão finalidade ao seu trabalho especializado [...] e indicar aos filhos a importância de cada ser humano” (FRIEDAN, 1971, p. 54).

Assim, o Brasil, que havia participado brevemente da guerra, acompanhou essa tendência mundial, reforçando a função tradicional da mulher como dona de casa. Nesse período, a mulher padrão foi delineada a partir dos papéis femininos tradicionais, como ocupações domésticas e o cuidado com os filhos e o marido. Nesta perspectiva, a mulher deveria ficar atenta às características naturais da feminilidade, o tal do instinto materno, pureza, resignação e doçura. O modelo de família determinava que os homens possuíam autoridade sobre as esposas e eram responsáveis pelo sustento material dos filhos e da mulher.

As famílias de classe média dos anos dourados, bem reduzidas se comparadas ao passado, tinham como autoridade máxima os homens, que eram os “chefes de casa”, as mãos masculinas permaneciam como principal fonte de recursos materiais do núcleo doméstico (BASSANEZI, 2004, p.509). Nesse contexto, as revistas femininas aconselhavam as mulheres a respeitar a hierarquia conjugal, não devendo questionar a divisão do trabalho em casa, pois estavam de acordo com a sua condição natural.

No entanto, Friedan (1971, p.49) apontou que, à medida que se divulgavam as representações da “Feliz Dona de Casa”, nos anos dourados, ampliavam-se as fronteiras do mundo e se aceleravam o ritmo da vida, repercutindo no crescimento de mulheres em diferentes empregos. Com o ingresso cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, intensificaram-se os discursos da sociedade patriarcal, para que elas retornassem ao lar.

A partir dos anos 1950, ocorreu uma crescente participação feminina nos serviços de consumo coletivo, como enfermagem, medicina, magistério, funcionalismo e burocracia. Cada vez mais, mulheres passaram a integrar a atividade produtiva brasileira, mesmo que proporcionalmente à presença, ainda fosse pequena em relação aos homens. A procura pelo trabalho feminino em ocupações como secretariado, assistência social, fabricação de vestuário e emprego doméstico refletiam a concentração de mulheres em determinadas áreas da economia.

Essa distribuição desigual teve raízes nas representações tradicionais que determinam certos campos de atuação como exclusivamente masculinos e femininos. A incapacidade de absorção da totalidade da força de trabalho por parte da economia e o imaginário que atrelava o feminino à domesticidade, ainda mantinham as mulheres em comparação aos homens, com um número reduzido no mercado de trabalho (BASSANEZI, 2014, p. 176, 177). Para ocuparem profissões com maior qualificação e remuneração, a população feminina precisou ampliar a escolaridade e provocou, sem dúvida, mudanças no *status* social das mulheres (BASSANEZI, 2004, p. 521).

De acordo com os estudos de Lagrave (1991, p.506) no século XX, os discursos sobre a educação e trabalho feminino foram repletos de reservas, para que as mulheres não escapassem ao modelo tradicional feminino. A educação e o trabalho seriam permitidos desde que sob constante vigilância, sem nenhum dano para a família, de acordo com o que fosse apropriado para a época, além de ser marcado pela preocupação de não concorrer aos títulos e empregos ocupados pelos homens.

O aumento das ocupações femininas foi cercado por resistências de vários setores que questionavam os riscos para a família. Quando o trabalho feminino fora do lar tornou-se realidade, os discursos tradicionais e conservadores produziram inúmeros argumentos contrários. Como afirma Bassanezi (2004, p. 521/522), por serem as mulheres vistas como naturalmente donas de casa e mães, a ideia de desequilíbrio entre o casamento e vida profissional ganhou força no imaginário social. Um dos principais receios às novas ocupações femininas consistia em que a mulher, ao sair para trabalhar, deixasse de lado suas obrigações domésticas e desestabilizasse o matrimônio. Outro risco apontado era o de perder a feminilidade e os privilégios do sexo feminino. As garantias masculinas como o respeito, proteção e sustento material seriam negadas a partir do instante em que as mulheres comessem a competir com os homens no mercado de trabalho.

Os veículos da imprensa, como as revistas femininas da época, deram voz a essas reclamações, ao aconselharem e alertarem para que as mulheres, que trabalhassem fora do lar, não negligenciassem sua aparência e reputação pessoal e se mantivessem femininas. Perder a feminilidade constituiu-se em uma das ameaças mais sérias para aquelas que desejavam e necessitavam trabalhar. Outras críticas apontadas eram os riscos de trocarem o lar pela liberdade econômica ou por simples vontade, tudo pela paixão ao luxo, à vaidade, às diversões e às conveniências materiais (BASSANEZI, 2014, p.181).

Em virtude desses conflitos, era comum que muitas mulheres abandonassem suas carreiras ao assumir o matrimônio ou ao se tornarem mães. Era raro encontrar mulheres

da classe média trabalhando fora de casa, a não ser por necessidades econômicas, o que era visto como vergonha para o esposo. A mulher do trabalhador comum sempre labutou frequentemente como doméstica, nas confecções, na fábrica de tecido “fazendo serviço para fora”, “trabalhando porque precisava” e “porque o salário do marido não dava”. Ser lavadeira ou costureira era somente em caso de muita necessidade, pois “o certo é a mulher ficar em casa”, “tomar conta da casa” e “cuidar do marido e dos filhos” (CARDOSO, NOVAIS, 1998, p.600).

A expectativa era de que as mulheres se dedicassem exclusivamente ao lar, amparadas pelo marido e distantes da rua. Conviviam, então, muitas vezes em conflito, as visões tradicionais sobre os papéis femininos com a nova realidade que atraía as mulheres para o mercado de trabalho e a obtenção de maior independência junto à possibilidade de satisfazer crescentes necessidades de consumo pessoal e familiar (BASSANEZI, 2004, p. 522). Uma das revistas de maior circulação do Rio de Janeiro, *Jornal das Moças*, demonstrou que a participação feminina no mercado de trabalho comprometia a ordem social e o equilíbrio familiar. Suas justificativas eram de que, ao saírem para trabalhar, as mulheres negligenciavam as atividades domésticas e a atenção ao marido e aos filhos, vistas como qualidades femininas (BASSANEZI, 2014, p.179).

Ainda de acordo com a revista, além de marido e carreira não combinarem, não se concebiam outros relacionamentos afetivos que não fossem o matrimônio, por isso a mulher que optasse pelo trabalho assumiria os perigos da solidão. As associações entre trabalho e celibato feminino eram constantes nas páginas das revistas, referenciadas em termos como: emprego é para solteiras; dedicação e envolvimento com o trabalho prejudicam o casamento; homens não gostam de “mulheres independentes”, entre outros (BASSANEZI, 2014, p.182).

A partir de meados da década de 1950, a participação feminina no mercado de trabalho começava a ser assunto nas revistas femininas, como o *Jornal das Moças*. Mesmo que a mulher pobre tivesse trabalhado ao longo da história da humanidade, tais revistas pareceram reconhecer somente o trabalho feminino de sua época, por isso encaravam como novidade que as mulheres, no caso as da classe média, trabalhassem fora do lar. Outro aspecto relevante é que ressaltavam que o trabalho feminino era para moças destinadas à solteirice ou que precisassem contribuir para o sustento da família (BASSANEZI, 2014, P.184).

Os conselhos para não descuidar da aparência e reputação pessoal passaram a ser mais frequentes e artigos direcionavam a esfera de atuação feminina por questões

biológicas envolvendo a saúde mental ou psicológica, envolvendo a personalidade. Pesquisas realizadas por contemporâneos das décadas de 1950 e 1960 identificaram que os anseios quanto às possibilidades educacionais e profissionais das crianças, jovens e pais estavam em sintonia com os modelos socialmente aceitos sobre as funções do homem e da mulher, justificados pelos “dons naturais” de cada.

Nos exemplares do *Jornal das Moças*, as citações referentes ao processo de “emancipação feminina” eram constantes. Apesar da esfera de trabalho ser defendida como masculina e socialmente aprovada, o trabalho da mulher permaneceu sendo um caminho inferior ao do casamento. Assim, os papéis de dona de casa, esposa e mãe foram considerados profissões superiores em relação as outras carreiras e opções de vida, sendo a professora como segunda opção na hierarquia das ocupações dignas condizentes à mulher (BASSANEZI, 2014, p.182-189).

Entre resistências e conflitos, a demanda por serviços burocráticos, financeiros e educacionais nos setores públicos e privados incentivou maior escolaridade, em nível médio e superior, do público feminino. Pois, quanto maior o nível escolar da mulher, maiores eram as chances de participação ativa no mercado de trabalho com mão de obra mais qualificada, embora para elas nem sempre estudo levasse ao trabalho.

Porém, o crescimento de oportunidades de emprego não significou a defesa da mesma educação para ambos os sexos, educação e trabalho permaneceram como marcadores nas discriminações de gênero. Não obstante, as barreiras sociais à instrução feminina aumentavam nos níveis maiores de escolaridade, influenciando, por sua vez, as transformações estratégicas da condição familiar e social da mulher, provocando indagações e mudanças significativas nas relações de gênero (BASSANEZI, 2014, p.187).

As escolas normais também foram estratégicas na elevação do nível cultural, educacional e profissional das mulheres. Além de firmarem como possibilidade profissional, ampliavam as chances do ingresso nos cursos superiores, já que ser professora de criança era uma das poucas profissões femininas isentas de preconceitos sociais, pelo fato de ser considerada como extensão da maternidade, uma conexão entre a “missão do lar” e a “sagrada missão do magistério”. Ainda assim, aquelas normalistas que desejavam prosseguir os estudos no ensino universitário ingressavam, a maioria, nos cursos de educação e humanidades, próximas do socialmente aceito para as mulheres. Quanto à formação superior, o tratamento era diferenciado para homens, sendo estes

muito incentivados, e, ao contrário, as mulheres, pouco valorizadas (BASSANEZI, 2014, p. 188-190).

O acesso feminino aos saberes, que antes eram redutos masculinos, constituiu-se como fato de que os homens não podiam mais negar, mesmo com suas inquietações. A própria revista “Jornal das Moças¹⁰” afirmava que os estudos e exercícios da inteligência pelas mulheres contribuíam positivamente para suas referências morais. Desde que as mulheres permanecessem nos seus “devidos lugares”, como mães dedicadas e companheiras ideais para seus esposos. Isso porque a imagem da mulher “cultura” não poderia prejudicar a autoridade do marido e nem mesmo romper como modelo familiar homogêneo (BASSANEZI, 2014, p.191).

Inseridas nesse universo cultural, as jovens ingressantes da Escola Superior de Ciências Domésticas estiveram entre o projeto civilizatório norte-americano e as novas possibilidades educacionais e profissionais femininas. A *Home Economics* tornou a ESCD peculiar ao apresentar as economistas domésticas como missionárias do progresso, mas ainda envolvidas nos ideais tradicionais femininos.

2.4. Políticas de cooperação: a criação do ensino superior em Economia Doméstica

A cidade de Viçosa localiza-se na região da Zona da Mata mineira, no vale entre as serras da Piedade, Caparaó e Mantiqueira. Nos finais do século XVII, o atual território de Viçosa, passou a ser ocupado por antigos trabalhadores das minas que, aos poucos, tornaram-se pequenos agricultores. Já no século XIX, passou por um crescimento em decorrência da expansão do café, firmando-se como um município ligado à produção agrícola, permeado pela religiosidade católica. É nesse contexto, de cidade pequena, rural e formada por famílias de fazendeiros e adjacentes que, no século seguinte, Viçosa passa a abrigar a Escola Superior de Agricultura e Veterinária- ESAV. Criada na década de 1920, pelo então presidente brasileiro Arthur Bernardes¹¹. Por meio da Lei Estadual nº 761, de 06 de setembro de 1920, deu-se início aos trâmites para a implantação da Escola

¹⁰ Fundado em 1914 no Rio de Janeiro, *Jornal das Moças* era um semanário ‘ilustrado e literário’ publicado pela Editora *Jornal das Moças Ltda*. Apresentava-se como a revista da mulher no lar e na sociedade a serviço dos bons costumes e da família estável. Nas décadas de 1940 e 1950, o periódico despontava como o mais popular na imprensa feminina defendendo o lar, o matrimônio e a maternidade como prioridades femininas (BASSANEZI, 2014, p.24).

¹¹ Arthur da Silva Bernardes nasceu em Viçosa em 08 de agosto de 1875, advogado e político tornou-se presidente do Estado de Minas Gerais (1918-1922) e Presidente do Brasil (1922-1926).

Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais, em Viçosa. Com o apoio e incentivo técnico do norte-americano Peter Henry Rolfs, da qual se tornou o primeiro diretor. A escola iniciou suas atividades em agosto de 1926, com aulas dedicadas a estudantes de nível fundamental e secundário. Somente em 1928, tiveram início as atividades do Curso Superior de Agricultura, tendo seu reconhecimento como entidade de ensino superior oficial ocorrido em 1935, por meio do Decreto nº 112, de 04 de abril. Vale mencionar que a extensão rural se tornou marca registrada da ESAV desde os seus primeiros anos, quando havia troca de cartas entre a direção da escola e os fazendeiros, para obter informações e esclarecimentos sobre problemas que enfrentavam em suas lavouras. Também realizavam-se frequentemente encontros entre fazendeiros, agricultores e professores para transmitir conhecimentos ligados ao manuseio do solo e ao combate a pragas (RIBEIRO, 2008).

Neste mesmo ano aconteceu a primeira atividade extensionista da ESAV, destinada às mulheres. Chamado de mês feminino, a ação foi realizada entre 07 e 26 de janeiro de 1935. Equivalente à Semana do Fazendeiro, evento anual da ESAV, o mês feminino ofereceu cursos sobre organização e gestão doméstica destinados às esposas e às filhas dos fazendeiros, sob orientação dos *Land-Grand Colleges*. De acordo com Maria Lopes, o evento não prosperou como a Semana do Fazendeiro e teve-se a notícia de que foi realizado apenas uma vez, embora com repercussão. A ação não prosperou talvez pela ausência de unidade permanente, que formasse e capacitasse docentes para ministrarem os cursos. De qualquer forma, o Mês Feminino pôde ser pensado como precursor do curso de Administração do Lar, bem como do curso de Economia Doméstica (LOPES, 1995, p. 46).

Como nos *Land-Grand Colleges*, a ESAV estruturou um departamento próprio para sistematizar e orientar suas atividades de extensão, o Departamento de Educação Rural, criado em 1939. Somente no final dos anos 1940, a ESAV aprovou o regimento do seu serviço de extensão, como parte do processo de modificações institucionais, que transformaram a escola em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, UREMG (RIBEIRO, 2006, p.117). A transformação da ESAV em UREMG contou com a ação norte americana, por meio do Projeto Ponto IV¹², que consistiu em uma série de acordos unilaterais de cooperação técnica dos Estados Unidos para com a América Latina, com o suposto objetivo de ampliar e melhorar os serviços de educação, agricultura,

¹² Nas fontes e bibliografia analisadas, referiam-se ao Ponto IV como projeto, programa e acordo. Ao que parece, o uso desses diferentes termos não implicou em nenhuma mudança no que consistiu o Ponto IV.

administração e saúde pública mediante o progresso tecnológico dos países latino-americanos, mas que poderia custar uma submissão financeira e política dos países sul-americanos ao projeto civilizatório norte-americano. O Ponto IV recebeu esse nome após o discurso do presidente dos Estados Unidos, Henry Truman, em 1949, quando se pronunciou, na quarta parte do discurso, a favor da melhoria dos serviços básicos, tendo a tecnologia como fator de produção para alcançar o nível adequado de bem-estar social (LOPES, 1995, p.57).

A assistência técnica proposta pelo Projeto Ponto IV estava inserida no esforço norte-americano de minimização da influência comunista e disseminação de seu estilo de vida. Projetos de cooperação, como o Ponto IV e Plano Marshall¹³, materializavam a influência cultural e econômica dos Estados Unidos por supostos acordos simétricos. Enquanto que para o Plano Marshall destinavam-se de 100 milhões a 3 bilhões de dólares, para o Ponto IV disponibilizavam 35 milhões, aplicados para planos de assistência técnica que difundissem os padrões de produção e desenvolvimento nas áreas atrasadas da América Latina (LOPES, 1995, p. 58).

Do lado brasileiro, o Projeto Ponto IV recebeu críticas de políticos, educadores e intelectuais, que acusavam o projeto de instrumento do domínio político e ideológico dos Estados Unidos sobre o Brasil. Segundo os críticos, os programas propostos e a capacidade dos técnicos brasileiros de implementá-los estavam em desalinho, haja vista que muitos dos técnicos brasileiros não possuíam reais condições de perceber os problemas nacionais. Acusavam os norte-americanos de exigências inadequadas, como controle fiscal, informações e documentos oficiais, além da liberação de financiamentos subordinados à compra de material norte-americano. Por fim, declaravam que os acordos assinados com os Estados Unidos constituíam um atentado à segurança nacional (LOPES, 1995, p.69).

Apesar das críticas, no Brasil, o Ponto IV abrangeu amplas áreas, da educação industrial ao treinamento de diversas categorias de técnicos, como exemplo, os geólogos. De acordo com Maria Lopes, a preocupação com a tecnologia agrícola tornou-se a área mais pragmática que mobilizou a noção de desenvolvimento, via educação institucional, a partir do vínculo entre cientistas universitários agrícolas e fazendeiros brasileiros (LOPES, 1995, p.60). Para disseminar as diretrizes e ações do Ponto IV, de forma mais

¹³ O Plano Marshall foi um projeto do governo americano, implementado na Europa, com o propósito de auxiliar a economia dos países abalados pela guerra e de se opor à influência da União Soviética (LOPES, 1995, p.58).

eficiente, partiu-se da premissa de que o mais importante seria a assistência às instituições, à medida que elas treinassem técnicas e esses partissem para a ação direta junto com as comunidades rurais. Era necessário portanto, produzir e difundir o conhecimento mais adequado com o treinamento de professores-pesquisadores das universidades rurais. O interesse consistia no desenvolvimento da capacidade técnica nativa, coordenada pela assistência estrangeira, assim como treiná-los para serem mediadores entre a produção de tecnologia nas universidades e as práticas agrícolas dos fazendeiros.

Para que essas ações fossem viabilizadas, o Projeto Ponto IV contou com acordos e planos feitos entre instituições brasileiras e entidades norte-americanas, dentre elas a *International Association for Economic and Social Development*- AIA e o Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos- ETA. Criada em 1946, a AIA constituiu-se em uma corporação privada, pertencente a Nelson Rockefeller, com o objetivo de financiar projetos que tinham em vista a assistência técnica aos países menos desenvolvidos (LOPES, 1995, p.67). Em 1949, a AIA, em convênio com a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, criou a Associação de Crédito e Assistência Rural-ACAR, com o intuito de prestar assistência técnica aos agricultores, por meio do crédito supervisionado (LOPES, 1995, p.113).

A ação imperialista norte-americana traduzida como política de cooperação entre brasileiros e americanos também se materializou em 1953, com fundação do ETA. Sediado no Rio de Janeiro, o ETA serviu como intermediador entre diferentes associações e institutos na execução dos projetos de desenvolvimento das práticas modernas de agricultura (LOPES, 1995, p.60). Na mesma década, aproveitando-se da experiência anterior com a ACAR foi criada a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural-ABCAR em 1956. Sob vistoria do ETA, a ABCAR tornou-se o órgão nacional ligado ao Ministério da Agricultura, encarregado de coordenar todos os trabalhos de extensão e crédito rural supervisionado em todo o território nacional (PINHEIRO, 2016, p.67).

Em diferentes momentos, todos esses órgãos foram estratégicos na mudança da Escola Superior de Agricultura e Veterinária para a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. A oficialidade dessa mudança institucional deu-se na lei estadual Nº 272 de 13 de novembro de 1948¹⁴, assinada pelo governador mineiro Dr. Milton Soares Campos. A lei estabelecia que a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais deveria

¹⁴ MINAS GERAIS. Secretária de Agricultura. Decreto-Lei n.272, de 13 de novembro de 1948. Dispõe da criação da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais.

incluir, junto a já existente ESAV, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Especialização, o Serviço de Experimentação e Pesquisa e o Serviço de Extensão (MINAS GERAIS, 1948, p.1). A escolha das escolas e serviços que iriam compor a universidade partiu de uma comissão bilateral entre os Estados Unidos e o Brasil, com a ativa participação da AIA. Além da criação da ACAR de 1949, a AIA patrocinou, em 1951, o acordo entre a Universidade Rural e a Universidade de Purdue¹⁵, instituição americana que deveria garantir à UREMG a assistência técnica para a Escola Superior de Ciências Domésticas e para o Serviço de Extensão Rural (LOPES, 1995, p.104). Assim, no ano seguinte, a Universidade de Purdue enviou Mr. Orlando Winks¹⁶, para atuar no Serviço de Extensão e Miss Anita Dickson¹⁷ para orientar a Escola Superior de Ciências Domésticas, que iniciou o seu funcionamento em 1952.

A mudança da ESAV para UREMG materializou o modelo dos *Land-Grand Colleges* e *Home Economics* com junção da Escola Superior de Agricultura à Escola Superior de Veterinária e a criação da Escola Superior de Economia Doméstica, da Escola de Especialização, do Serviço de Experimentação e Pesquisa e do Serviço de Extensão (RIBEIRO, 2006, p.117). O serviço de extensão, também chamado de serviço de extensão rural, tornou-se o órgão responsável por programar ações extensionistas, como visitas técnicas às comunidades rurais, cursos de curta duração para capacitar pequenos agricultores e fazendeiros, concessão de crédito rural supervisionado entre outros. A atuação das economistas domésticas foi imprescindível para a consolidação da extensão rural a nível nacional, tornando a UREMG e especialmente a ESCD referência nacional (RIBEIRO, 2006, p.118).

¹⁵ Fundada em 1869, a Universidade de Purdue localiza-se em Lafayette, no Estado de Indiana. No início do século XX, tornou-se referência no campo *Home Economics* com a Escola de Economia Doméstica, formalmente estabelecida em 1926. No entanto, sua origem remonta a 21 anos antes, quando o Departamento de Economia Doméstica foi criado na Escola de Ciências em 1905. Em seu primeiro ano como uma escola "autônoma", havia 371 estudantes de graduação e pós-graduação combinados, matriculados em cinco departamentos: design aplicado, vestuário e têxtil, alimentos e nutrição, administração doméstica e gerenciamento institucional (LOPES, 1995, p.60).

¹⁶ Não foram encontrados dados biográficos sobre o Mr. Orlando Winks.

¹⁷ Ana Dickson nasceu em 1 de julho de 1911, em Montevallo, Missouri. Concluiu o grau de B. S. em educação na Universidade de Missouri, em 1931, com concentração em Economia Doméstica. Teve sua trajetória profissional marcada por sua atuação na extensão rural norte-americana em várias regiões do país foi M.A. Techer's College, Columbia University, 1947, em Cooperativa Extension. Foi ainda, professora de educação de adultos de 1932 a 1934 em projetos igualmente veiculados aos Serviços de Extensão Rural e professora de Educação Vocacional em 1934 a 1937. Como agente de campo de Demonstração do Lar, em St. François County, Missouri, desenvolveu atividades diretamente ligadas à economia doméstica por dez anos – 1937 a 1947. Ostenta também a posição de State Extension Agent, no Estado de Missouri, de 1947 a 1951. Neste último ano torna-se Associate in *Home Economics*, Purdue University, assigned to Brazilian Project (LOPES, 1995, p.108).

2.5 A Escola Superior de Ciências Domésticas nos seus primeiros anos

Instituída por lei em 1948, a Escola Superior de Ciências Domésticas- ESDC iniciou suas atividades em agosto de 1952, oferecendo somente o curso administração do lar, com duração de um ano. estruturou-se nos departamentos de nutrição, vestuário, decoração, puericultura, arte e recreação, educação, psicologia e sociologia (PINHEIRO, 2016, p.138). Neste primeiro curso, ingressaram 28 alunas, mas devido às dificuldades estruturais, o curso durou apenas 07 meses, com 21 alunas se diplomando¹⁸. No ano seguinte, em 1953, a escola também ofereceu o curso técnico em Economia Doméstica, com duração de três anos, que poderia ser realizado pelas egressas do curso anual de administração do lar, descontando os créditos já alcançados. Além do fato de que o número de jovens a realizarem o curso de Administração do Lar foi dobrado, tendo no total 53 alunas¹⁹. Em 1954, deram início às primeiras aulas do curso superior, com duração de quatro anos. De acordo com o relatório ‘Histórico da Faculdade’, nas disposições transitórias do “Regimento Interno da Escola”, poderia funcionar não apenas o 1º ano, mas também o 2º ano do curso superior, pois seriam aproveitadas jovens que, possuindo os requisitos indispensáveis para a matrícula, haviam feito em 1952 e 1953, o 1º ano do curso técnico ou o curso de Administração do Lar²⁰.

Assim, no ano de 1954, a ESCD disponibilizou o Curso de Administração do Lar com duração de um ano, Curso Técnico em Economia Doméstica com duração de três anos e Curso superior com duração de quatro anos (PINHEIRO, 2016, p.137). No entanto, no Curso Técnico em Economia Doméstica apenas duas alunas concluíram, uma em 1956 e outra em 1958, o que levou a instituição, por razões de economia interna a encerrar o curso após a formatura da última jovem²¹. As ingressantes de 1954 no curso superior vieram do Curso Administração do Lar, por isso foram direcionadas a cursar o segundo ano da graduação, aproveitando os créditos daquele primeiro curso anual de estudos.

Porém, a primeira turma a se diplomar em 1956 contou somente com quatro formandas e, em 1957, apenas duas. Nos primeiros oito anos da ESCD, 217 alunas completaram o curso de Administração do Lar enquanto outras 13 concluíram o curso superior. Apesar de não ter sido possível afirmar que todas alunas do curso superior

¹⁸ Histórico da Faculdade, cx 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

¹⁹ CARTA de Maria das Dores de Carvalho Ferreira ao Reitor Dr. Lourenço Menicucci Sobrinho, Cx 04, 1957, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

²⁰ Histórico da Faculdade, cx 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

²¹ Histórico da Faculdade, cx 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

vieram da Administração do Lar, o mais provável foi de que, das 13 formandas da década, a maioria delas também tenham feito parte do quadro das diplomadas no curso anual, mesmo que não tenham sido contabilizadas nas 217. Nesse sentido, pode-se observar que uma parcela reduzida das alunas que estudaram na escola, na sua primeira década, obtiveram o título de Bacharéis em Ciências Domésticas. Enquanto que a maior parte, 217, conquistaram o título de Supervisoras Domésticas que as direcionavam para o trabalho de extensionistas. A ESCD habilitava suas alunas, do curso anual e superior respectivamente, a tornarem-se Supervisoras Domésticas e Bacharéis em Ciências Domésticas²².

Uma necessidade imediata do curso era formar profissionais que atuassem no próspero mercado oferecido pela Associação de Crédito e Assistência Rural -ACAR. Desde 1949, a ACAR promovia viagens de especialistas brasileiros pelo interior de Minas Gerais. Cada município onde a ACAR atuava possuía um supervisor agrícola, uma supervisora doméstica, uma auxiliar administrativa e um jipe, sob o slogan: “um agrônomo, uma professora e um jipe”. Sob a direção da ACAR, o extensionismo era realizado com visitas às comunidades e famílias rurais, fomentando palestras, reuniões e demonstrações (PINHEIRO, 2016, p.63). Na demanda por economistas domésticas de formação, a ACAR contratava as jovens recém diplomadas no curso anual de Administração do Lar para atuarem junto a agrônomos e veterinários nas comunidades rurais, pois ‘havia um mercado de trabalho emergente em extensão rural que não podia esperar quatro anos por profissionais treinadas’ (LOPES, 1995, p.116).

Pode ser essa uma razão de poucas se formarem no superior, ou seja, já se empregavam apenas com os conhecimentos adquiridos no Administração do Lar. Da primeira turma do curso administração do lar, seriam selecionadas as melhores alunas para dar continuidade ao curso em um segundo ano, como professoras em potencial do curso, após treinamento, nos Estados Unidos ou mesmo em Viçosa, sob a constante vistoria da Miss Dickson e outras professoras norte-americanas (LOPES, 1995, p.116).

Quanto ao corpo docente, no seu primeiro ano, era composto predominantemente de professores da ESAV, como o Professor José de Alencar, de Microbiologia, e Flávio Couto, de Horticultura, juntamente com as norte-americanas, Miss Anita Dickson e Enestine Cotta Hagen, nas disciplinas próprias da Economia Doméstica. Para as

²² Histórico da Faculdade, cx 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

disciplinas de enfermagem e puericultura, a escola contou com uma professora da escola de enfermagem Carlos Chaga²³. Vale mencionar que Anita Dickson tornou-se figura central na construção da ESCD, como responsável pela organização do currículo, estrutura pedagógica e orientação profissional das economistas domésticas²⁴. Graduada em Educação pela Universidade de Missouri, Dickson possuía especialização em *Home Economics* e foi escolhida por atuar na Agência Estadual de Extensão dos Estados Unidos.

Conforme Lopes (1995, p.109), a escolha de uma técnica do serviço de extensão rural norte-americano, para coordenar no Brasil o curso superior de Ciências Domésticas, elaborando seu currículo, a fim de ser aprovado no conselho universitário da instituição, indicava os objetivos atribuídos à ESCD, como o de desenvolver programas educativos para a população rural, especialmente para aquela parte da população que não cursava a Escola Superior de Agronomia e Veterinária, ou seja, as mulheres.

A primeira diretora nomeada pelo governo do estado para dirigir a escola foi Benedita Mello²⁵, indicada por Helena Antipoff²⁶ e aprovada por Miss Anita Dickson (LOPES, 1995, p.111). De acordo com Dickson, a professora Dona Benedita de Mello estava habituada com as leis brasileiras para a educação superior e as instituições educacionais, podendo agir com maestria nas questões burocráticas e nos protocolos necessários para a consolidação da ESCD. Assim, a diretora acabava por representar apenas o atendimento à exigência legal de ter nacionalidade brasileira, em contraposição à pioneira Miss Dickson, responsável pela concepção pedagógica, plataformas curriculares e conteúdo das disciplinas (PINHEIRO, 2016, p.134). Conforme analisa Maria Lopes, a diretoria brasileira aparentou ter desempenhado pouca influência na elaboração e conteúdos programáticos de suas disciplinas. A sua função era intermediar o estatuto da UREMG com as leis do Estado de Minas Gerais e as do Governo Federal, supervisionando os aspectos legais e questões administrativas (LOPES, 1995, p.111).

²³ Histórico da Faculdade, cx 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

²⁴ Ao ser convidada para coordenar a *Home Economics* no Escola de Viçosa, Anita Dickson não pertencia ao corpo docente da Universidade de Purdue, quando contratada pelo convênio entre as universidades.

²⁵ Não foi encontrado nenhum dado biográfico sobre a Benedita Mello. Segundo Maria de Fátima Lopes, o que se pode afirmar é que era uma professora ligada ao ensino agrícola (LOPES, 1995, p.111).

²⁶ Helena Antipoff foi uma psicóloga e educadora russa radicada no Brasil em 1929, quando trava conhecimento com a realidade sócio educacional brasileira. Em 1945, envolveu-se nos trabalhos de proposição de alternativas práticas nas áreas da educação especial e da educação rural, ao mesmo tempo em que contribuiu para a institucionalização da área da psicologia no Brasil até o seu falecimento em 1974 (CAMPOS, 2010, p.12).

Em 1954, a Diretora Benedita de Melo foi substituída pela Diretora Maria das Dores Carvalho Ferreira, ex-aluna da primeira turma do curso de Administração do lar que se especializou nos Estados Unidos²⁷. É importante salientar que as jovens que ocuparam posições importantes na Escola, seja na direção ou na docência tiveram uma formação mais íntima com a *Home Economics* ao viajarem para os Estados Unidos e se especializarem. Mesmo que fossem brasileiras, a formação acadêmica e técnica norte-americana as promovia para funções estratégicas na Escola. Segundo Simão (2016, p.128), a proposta parecia afastar os profissionais brasileiros dos assuntos culturais, da produção de ideias e projetos de ação, assim não correriam os riscos da instituição, porventura, difundir qualquer tipo de procedimento e comportamento diferente do modelo estadunidense.

Para Pinheiro (2016, p.144), tanto as alunas como as professoras eram monitoradas e sofriam penalidades caso desviassem das orientações pedagógicas e políticas do projeto norte-americano. Uma das estudantes pioneiras, entrevistadas por Maria Lopes, relatou que uma das colegas de turma não foi convidada a permanecer na escola por envolver-se em atividades estudantis, consideradas atividades políticas suspeitas (LOPES, 1995, p.135)

Influenciada pela matriz norte-americana, Miss Anita Dickson organizou a fundação de clubes 4S para executar as ações do Serviço de Extensão e da ESCD. Os clubes 4S inspiravam-se no modelo 4H Club - Head – Heart – Hands – Health, reproduzido no Brasil como Saber, Sentir, Saúde e Serviço. O objetivo do clube era reunir as trabalhadoras rurais sob orientação da economista doméstica, a fim de levar os conhecimentos sobre organização do lar, limpeza, cuidado doméstico etc., além de incentivar o ingresso na Escola Superior de Ciências Domésticas (SIMÃO, 2016, p.177). Segundo Simão, era na formação dos clubes que estavam concentradas as maiores energias do extensionismo rural, porque, segundo a concepção norte-americana trazida por Miss Dickson, nesses ambientes poderia-se criar melhor um efeito difusor rápido e eficaz para o trabalho missionário das jovens profissionais.

²⁷ De julho de 1955 a julho de 1956, a Escola foi dirigida pela Professora Maria A. Bittencourt. Em 1956, quando de regresso de sua viagem de estudos aos Estados Unidos da América Norte, a professora Maria das Dores Carvalho Ferreira reassumiu a Diretoria, cargo para o qual foi reconduzida, em 1965. Relatório anual da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Cx 03, 1966, p.04, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

A própria UREMG, em parceria com a ACAR, estimulou agricultores da região a organizarem-se em pequenos grupos para o treinamento, com instruções práticas sobre métodos de melhoramento da agricultura e economia doméstica. Os clubes 4S eram destinados também aos homens e meninos, mas com conteúdos e momentos distintos aos das meninas. A ordenação dos grupos sociais rurais em clubes de serviços era uma estratégia relevante das instituições que compunham a UREMG, já que orientavam-se pelos princípios do americanismo, pelos quais era tradição reunirem-se em clubes com objetivos comuns (LOPES, 1995, p.132).

Para ingressarem nos cursos da ESCD e organizarem os clubes 4S, essas jovens deveriam atender a certos requisitos como terem cursado o ginásio ou normal completos. Outro fator imprescindível era a idade mínima de vinte anos e boas condições físicas, já que seria necessário que essas futuras economistas domésticas enfrentassem condições adversas como lama, chuva e péssimas condições de acessibilidade às famílias rurais, que seriam seu público alvo (SIMÃO, 2016, p.127). Os clubes materializavam imagens tradicionais, tanto norte-americanas como brasileiras, sobre a suposta natureza feminina de cuidado de mãe, zelo pela saúde e limpeza do ambiente material e moralmente do lar, servir aos filhos, ao homem, à família e à pátria.

A princípio, o público alvo da escola eram moças, filhas de fazendeiros locais ou noivas dos futuros agrônomos, com origem nos setores rurais mais abastados de Minas Gerais. Ainda nos anos 1940, os próprios professores da ESAV manifestaram o anseio de que houvesse mulheres de seu nível cultural, com quem pudessem construir um lar (SIMÃO, 2016, p.130). Segundo o professor da Escola Superior de Veterinária, no seu livro publicado em 1950, J. A. Carneiro Viana, a importância da ESCD estaria em suprir uma lacuna no ensino técnico superior, mas principalmente em treinar as esposas dos fazendeiros, missão tão importante quanto o treinamento dos próprios²⁸. Maria Lopes aponta que para os idealizadores brasileiros da ESCD, a escola lançaria as bases para a formação de uma elite rural brasileira. “Rapazes e moças educados cada qual dentro de especialidades técnicas bem definidas conforme exigências históricas e socialmente determinadas em conformidade com o sexo” (LOPES, 1995, p.103). Na entrevista concedida ao Diário do Comércio, em 12 de dezembro de 1948, sobre a Escola para as

²⁸ Considerações sobre o ensino universitário de engenharia, agronomia, veterinária e ciências domésticas, Cx 06, 1950, p.17, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

moças, o professor da Escola de Agronomia da UREMG, Antônio Secundino de São José, afirmou:

[...]Não se pode compreender a formação de uma coletividade só de homens. A mulher, hoje mais do que nunca, representa papel importante na educação de um povo tanto quanto o homem [...] no meio rural a mulher tem um papel econômico e social enorme a desempenhar. Educá-la dentro dos são princípios ruralistas, desenvolver nela o ideal e o espírito objetivo é criar célula mater de uma vida rural melhor. [...] Não temos uma elite rural. [...] A Escola de Ciências Domésticas visa exatamente modificar [...] esse estado de coisas (Apud LOPES, 1996, p.102)

Com características similares aos cursos de agronomia e veterinária, a Escola de Ciências Domésticas proporcionaria formação universitária às mulheres dos agrônomos, de forma a equipará-las em capital escolar aos seus cônjuges, mesmo que os cursos destinados às jovens desfrutassem de menor prestígio acadêmico. Desta forma, as moças deveriam ser educadas no “espírito ruralista”, em oposição ao estilo urbano das cidades europeias (PINHEIRO, 2016, p.129)²⁹. Segundo Simão (2016, p.131/132), é fato que houve a preocupação em construir o curso como uma ciência séria e de envergadura, até mesmo para crescimento, consolidação e credibilidade da UREMG. Todavia, a existência do curso feminino também atendeu aos anseios de ampliar o cabedal cultural da mulher, a fim de prepará-la para o matrimônio, representações bem difundidas nesse período. Assim, a ESCD formava mulheres com curso superior, aptas a serem excelentes partidos para os engenheiros da ESAV, uma vez que em Viçosa, cidade pequena e ruralizada, quase não existiam mulheres formadas e as configurações sociais não abriam precedentes a modos de vida diferentes dos habituais.

Entre os incentivadores da ESCD, como o professor Antônio Secundino de São José, houve as expectativas para formar a elite rural³⁰. No entanto, de acordo com a distribuição das horas-aulas e investimentos em bolsas, notou-se que o maior investimento da Escola esteve no curso anual Administração do Lar, o que implicou em

²⁹ Não é possível mensurar se fato a Escola contribuiu para casamentos entre economistas domésticas e agrônomos. O que se pode afirmar, segundo o trabalho de Maria Lopes que as primeiras que realizaram o curso de Administração do Lar e depois optaram por prosseguir os estudos realizando o curso superior, tornaram-se professoras da ESCD e permaneceram solteiras (LOPES, 1995).

³⁰ Discordando de Maria Lopes quanto a formação de uma elite rural mineira, Fábio Simão comenta que apesar de interesses e investimentos em prol das ciências agrárias para o desenvolvimento do Estado, “não vemos a princípio a existência muito concisa de um projeto de civilização, por assim dizer, entre cujos componentes figuraria a ‘elite do conhecimento agrícola’”, mas reafirmou os anseios contidos na criação da ESCD para atrair moças de altas qualidades, dispostas ao treinamento que as capacitaria para a vida rural (SIMÃO, 2016, p.133). Pela investigação aqui realizada, aproximamos da perspectiva apresentada por Fábio Simão, pois na análise das fontes também não nos foi possível identificar um projeto definido de uma elite, somente uma expectativa de formá-la.

maior número de economistas domésticas como extensionistas. Número menor seguiu pelo curso superior e prosseguiu carreira como professoras acadêmicas, não formando a pretendida elite rural. No relatório final de 1957, a ESCD informou que das 4.225 aulas, 1.890 horas aulas eram do Curso Superior; 377 do Curso técnico e 1476 para o curso Administração do lar³¹.

A primeira aula da ESCD ocorreu no Salão Nobre da Escola Superior de Agricultura - ESA, carente de salas de aulas, de laboratórios de pesquisa e mesmo de corpo docente. Para o alojamento feminino, utilizava-se a casa de hóspedes da ESA, atual sede da reitoria, e como salas de aulas, as salas de visitas do alojamento e aquelas disponíveis no prédio da ESA (LOPES, 1995, p.124). A Escola deparou-se com uma série de dificuldades financeiras, como a falta de verbas para instrumentos e funcionários, o que fez com que todo o serviço de limpeza em seu primeiro ano de funcionamento fosse realizado pelas próprias alunas. Para um melhor funcionamento das aulas, o reitor Joaquim Fernandes Braga cedeu o espaço do almoxarifado para abrigar as salas da ESCD. Houve também um lançamento da revista das Ciências Domésticas com o título “Alegria do Lar”, porém, por dificuldades financeiras, circulou apenas uma vez³². Ao longo da década, a segunda diretora da ESCD, Maria das Dores Carvalho, por meio da divisão de assuntos agrícolas angariou verbas junto à AIA de *Rockefeller* para financiar equipamentos e dormitórios da escola³³.

No decorrer da década de 1950, a UREMG realizou uma série de acordos com universidades e corporações norte americanas, mediados pelo ETA, a fim de executar projetos nas suas respectivas escolas e serviços. Chamados de projeto ETA, dois em especial contribuíram para a consolidação da ESCD: o Projeto 30 e o Projeto 55. No relatório de 1957, a diretora Maria das Dores Carvalho Ferreira comunica a existência do Projeto 30, contrato estabelecido entre a ESCD e o ETA para exame de entrada no curso superior e Administração do Lar. Segundo o contrato:

Em decorrência de contrato celebrado entre o Escritório Técnico de Agricultura (órgão executor do “Acordo para um programa de Agricultura e Recursos Naturais” estabelecido entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos) e esta Escola, contrato este devidamente autorizado pelo Conselho Universitário da UREMG, para treinamento de moças destinadas a trabalhos de assistência as famílias rurais, a Escola, no segundo semestre, reservou 20

³¹ CARTA de Maria das Dores de Carvalho Ferreira ao Reitor Dr. Lourenço Menicucci Sobrinho, Cx 04, 1957, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

³² Relatório anual da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Cx 03, 1966, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

³³ Relatório anual da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Cx 03, 1966, p.03, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

(vinte) lugares para estudantes que atendessem às condições regulamentares dos nossos cursos. 17 alunas estiveram na Escola em decorrência do projeto³⁴

O convênio assinado entre a Universidade de Purdue e a UREMG no início da década de 1950 que resultou na vinda da Miss Anita Dickson, foi renovado em 1958 com o nome de Projeto 55 do ETA (PINHEIRO, 2016, p.140). Por esse acordo a *Purdue University* enviou doze especialistas em agronomia e economia doméstica para apoiar a UREMG nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (RIBEIRO, 2009, p. 458). O Projeto 55 também oficializou a atuação do ETA para com as atividades educacionais no ensino primário e secundário na área da agricultura, pecuária e economia doméstica (PINHEIRO, 2016, p.145).

A realidade experimentada pela ESCD, quando fundada, levou a perceber que ela foi idealizada para contribuir com o Serviço de Extensão da UREMG. Nesse contexto, a Economia Doméstica se apresentaria como um curso anexo a ESAV, uma ciência menor (PINHEIRO, 2016, p.128). De acordo com J. A. Carneiro Viana, professor da Escola Superior de Veterinária em 1950,

Releva-nos ponderar que a despeito das diplomadas em Ciências Domésticas terem de trabalhar tanto no meio urbano como no rural, pareceu-nos e também ao Governo mineiro, sobremaneira ideal, a inclusão da Escola Superior de Ciências Domésticas na Universidade Rural no sentido de aprimorar o espírito da mulher para atuar nos meios rurais, exatamente onde a população dispõe de oportunidades e proteção incomparavelmente menores que a gente urbana [...] das 35 Escolas acreditadas de Ciências Domésticas dos Estados Unidos, 26 estão localizadas nas “Universidades Técnicas” ou predominantemente “técnicas”³⁵.

A própria Lei Estadual nº 272, de 1948, ao listar as Escolas que comporiam a UREMG, apenas mencionou a de Ciências Domésticas, não informando as diretrizes e nem a origem dos recursos para construção dos prédios e instalações da ESCD, ao mesmo tempo em que o faz notadamente com a Escola Superior de Agronomia e Veterinária. As decisões sobre o direcionamento dos recursos financeiros revelaram outra característica da escola. Devido à ausência de autonomia administrativa para gerir verbas, já desde a sua fundação, a ESCD dependia da alocação de recursos da ESAV (LOPES, 1995, p.123).

Para autores como Lopes (1995, p.123) e Simão (2016, p.133), a ESCD existiu para complementar a Escola de Agricultura e proporcionar a formação adequada para o

³⁴ Carta de Maria das Dores de Carvalho Ferreira ao Reitor Dr. Lourenço Menicucci Sobrinho, Cx 04, 1957, p.04, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

³⁵ Considerações sobre o ensino universitário de engenharia, agronomia, veterinária e ciências domésticas, Cx 06, 1950, p.18, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

trabalho de extensão. Alimentadas pela matriz norte-americana de educar para agir, a ESCD marcou a trajetória da Economia Doméstica, carregando a ideologia da extensão rural. A proposta era compreender o campo e tratá-lo de acordo com normas científicas; “cuidar e pensar a casa e suas demandas; manter e desenvolver o doméstico e fazer nele perpetuar a ligação necessária com a sua governança”.

Desconhecida por boa parte dos moradores de Viçosa, a escola não emergiu como valorização do ensino científico em si e nem houve mobilização social por ela. A criação legal, antes da existência de fato, estava envolvida no apoio internacional dos Estados Unidos quanto mentor da escola e a experiência anterior da ESAV, com a aplicação do modelo dos *Land-Grant Colleges*. A criação da ESCD de Viçosa não estava inserida na valorização do espaço doméstico como campo científico, mas como ensino que deveria ser organizado pela universidade e popularizado para as famílias, no estilo da extensão rural universitária (LOPES, 1995, p.104).

As explicações para a relação ‘natural’ entre a economia doméstica e agronomia poderiam ser encontradas na metáfora utilizada pela pioneira Miss Dickson, ao compreender a ESCD como enxerto da ESAV. A metáfora da enxertia permitiu compreender as justificativas sociais e as relações de gênero que foram se estabelecendo com a entrada da ESCD no ambiente universitário, predominantemente rural e masculino.

No dicionário, enxerto corresponde a operação de inserir um botão, ramo ou rebento de uma planta em outra sobre a qual ela continua viver; na medicina significa operação cirúrgica, que consiste em transplantar para um indivíduo órgãos tomados do próprio paciente, de outro indivíduo da mesma espécie, ou de indivíduo de outra espécie (AURÉLIO, 2020). A enxertia dava-se a partir da árvore que recebeu a semente nova e doou energia e estrutura para a prosperidade da nova planta, esse tronco doador foi também denominado cavalo e seu vigor foi um indício da boa formação da nova vida que dele surgiu (SIMÃO, 2016, p.139). Transportando para a relação ESCD e ESAV, a ideia era enxertar a economia doméstica a partir do tronco forte da agronomia, os homens fortes da escola de agricultura seriam o tronco doador para o enxerto no qual surgiu a ESCD.

A metáfora da enxertia também foi alimentada pelo mito religioso de Adão e Eva, mesmo que não diretamente relacionado por Miss Dickson. Maria Lopes apresentou uma analogia entre Adão, Eva e o Paraíso com a ESAV e ESCD, que contribuiu significativamente para a compreensão do universo cultural das mulheres e homens ali

presentes. Segundo a autora, o homem e o paraíso corresponderiam, respectivamente, aos estudantes e ao cenário das ciências agrárias da ESAV, modelo de ensino acadêmico da agricultura. No entanto, foi necessária ‘a companhia perfeita para tal ciência, como também para o homem que se realiza’ (LOPES, 1995, p.162). Intermediadas pelas norte-americanas, a mulher adentrou no paraíso e da costela de Adão nasceu Eva, sua parceira e subordinada. Já pela operação de enxertia, a renovação do ambiente acadêmico não passava especificamente pela lógica de dominação, mas de complementação (SIMÃO, 2016, p.140).

A metáfora da enxertia forneceu uma Escola de Ciências Domésticas complementar à Escola de Agricultura e Veterinária, que não quebrou os modelos predominantes sobre o imaginário feminino e sim consolidou esses padrões (LOPES, 1995, p.161/162). A mulher, educada para trabalhar conjuntamente com o agrônomo, deveria passar pela escolarização permitida a todas as mulheres da época, que tiveram acesso ao ensino institucional. No caso das Ciências Domésticas que era direcionada para treinar moças para a vida rural, o ensino feminino foi percebido como complementar ao masculino (LOPES, 1995, p.163). Assim, a *Home Economics* emergiu supostamente para complementar, de forma subordinada, aos *Land-Grand Colleges*.

Dessa forma, como pudemos notar, a Economia Doméstica emergiu como escola superior para atender a demanda da extensão rural, que era formar trabalhadoras capacitadas a levarem o conhecimento, a prática e o progresso. Desde a legislação de 1946 que regulamentou a criação e o funcionamento das escolas de magistério em economia rural, houve um cenário favorável para a Economia Doméstica, como conhecimento técnico aplicado nas zonas rurais. E em um cenário econômico mais favorável para a escolarização feminina, a ESCD contribuiu para a trajetória da Economia Doméstica, trazendo a tradição norte-americana da *Home Economics*. Com o arcabouço científico mais elaborado do que até então era produzido no Brasil, a *Home Economics* modernizou a Economia Doméstica com a incorporação de novas técnicas e metodologias para o ensino e execução das atividades domésticas. Seja como educação ou campo de atuação profissional, a Escola de Ciências Domésticas tornou-se a base formal, moral e material para a reafirmação do ideal de mulher missionária e educadora.

CAPÍTULO 3 - ENTRE O MODERNO E O TRADICIONAL: A CONSTRUÇÃO DA ECONOMISTA DOMÉSTICA

Na formação acadêmica e profissional das economistas domésticas, as representações tradicionais do feminino conviveram com referências ditas modernas, como o programa norte-americano de ensino *Home Economics* e a formação profissional feminina, a partir de um curso superior. Influenciados pela *Home Economics*, a ESCD apresentou um currículo para instruir e educar as estudantes naquilo que as norte-americanas chamavam de administração racional do lar. O exercício profissional de trabalhar em um espaço público coexistiu com o fato dessas mulheres permanecerem atreladas aos cuidados domésticos. Dito isso, nosso objetivo no capítulo a seguir, foi identificar e analisar a disputa e o jogo de representações, entre o tradicional e o moderno, presentes na formação das economistas domésticas.

Para investigar as construções e disputas simbólicas em torno da figura feminina na ESCD, o conceito de representação foi essencial para entender o ser mulher e ser moderna para as economistas domésticas. Desenvolvido por Chartier (1990, p.17), a noção de representação, entendida como fonte dos discursos e práticas, permite ao pesquisador, compreender a construção cultural do mundo social dos sujeitos e seus grupos. Para o autor, o conceito de representação permite compreender três realidades: Primeiro as representações coletivas que internalizam nos sujeitos as divisões do mundo social e organizam esquemas de percepção a partir dos quais estes rotulam, avaliam e agem. A segunda realidade perpassa pelas formas de exposição do ser social ou do poder político tais como as manifestam signos e "performances" simbólicas por meio da imagem, [...] em seguida, a "presentificação" em uma figura individual ou coletiva, concreta ou abstrata, de uma identidade ou de um poder, dotado assim de continuidade e estabilidade (CHARTIER, 1990, p.17). Assim, as representações podem ser entendidas como construções sociais da realidade na qual os indivíduos alicerçam suas visões de mundo em acordo com seus interesses e do grupo à qual pertencem. Neste processo, os indivíduos criam representações de si mesmos e dos seus respectivos grupos, embasando seus pontos de vista sobre as experiências históricas. Situadas historicamente, as representações possuem suas origens em determinado tempo e grupo social, competindo ao pesquisador identificar e analisar tais representações e suas finalidades nas experiências históricas (COELHO, 2014, p. 96).

De acordo com Oliveira (2018, p.69), Chartier entende o estudo das representações como o fundamento da história cultural do social, na qual as estruturas do mundo social não são mais pensadas como um dado objetivo, mas historicamente construídas em trabalhos escritos, recursos discursivos, práticas escolares, sociais e políticas. Ocupar-se da perspectiva do mundo como representação, significa lidar com um mundo moldado por ‘discursos que o apreendem e o estruturam’ (CHARTIER, 1990, p. 23). Como instrumento teórico-metodológico, o conceito de representação é capaz de lidar, em um campo histórico particular, com a incorporação simbólica das disputas pelo poder entre os grupos ou entre os sujeitos representantes de seus respectivos grupos, a partir de relações externas objetivas, que existem independentemente das vontades individuais que as produziram dentro de determinado campo social. A noção também permite atestar que as manifestações externas da internalização simbólica de tais disputas sejam capazes de conduzir atos com a mesma importância estratégica nas estruturas de relações objetivas de um dado campo social histórico, como os conflitos que são efetivamente materializados entre os grupos (PACHECO, 2005, p.04).

Para apreender as construções sociais e disputas simbólicas que envolveram as representações, foi necessário entender que mesmo que aspirassem a certa universalidade e racionalidade, as representações estavam intimamente ligadas aos interesses dos grupos que as manipularam. Por isso, foi imprescindível identificar o local de fala daqueles que proferiram os discursos, pois as visões do social não foram de modo algum isentas e neutras. Ao contrário, forneceram instrumentos e práticas sociais, escolares e políticas que predispuseram a constranger os outros, por eles desprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por essa razão, as análises das representações localizaram-se no campo das concorrências e competições cujas provocações expressaram-se em termos de poder e dominação. E possuíram a mesma validade que as lutas econômicas para assimilar os dispositivos pelos quais um grupo se sobrepôs, ou tentou, a sua visão do mundo social, seus valores, princípios e domínio (CHARTIER, 1990, p.17).

Problematizar as fontes

As fontes utilizadas neste capítulo foram encontradas em caixas avulsas, sujeitas ainda a catalogação, no Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa. A investigação foi possível a partir de um corpo específico de documentos, que permaneceram conservados e disponíveis por motivos externos e anteriores à pesquisa.

As condições materiais de conservação e acessibilidade dos documentos implicou diretamente no modo com a pesquisa foi orientada e as informações nas quais pautou-se.

Da diversidade de documentos acessíveis para a pesquisa, foram selecionados como fontes os currículos da ESCD, discursos de professores e artigos de jornais estudantis da UREMG. Os currículos analisados foram aqueles que orientaram os conteúdos ensinados no curso anual Administração do Lar e no Curso Superior de Ciências Domésticas. Dos discursos dos professores, destacamos o realizado pelo Padre Antônio Mendes, no Salão Nobre da Escola Superior de Agricultura, em abril de 1958, sobre a importância da Escola Superior de Ciências Domésticas para a sociedade. Imprescindível como fonte, o discurso do Padre Antônio Mendes constituiu elemento importante para investigar o processo de legitimação das Ciências Domésticas em Viçosa. Considerado um dos precursores do curso, Pe. Mendes percorreu diversas regiões mineiras, acompanhado das estudantes, para divulgar e iniciar o primeiro contato das economistas domésticas com as comunidades rurais. Também foi professor do departamento de metodologia da ESCD entre os anos de 1955 e 1968, agenciando verbas e apoio político para estruturação da Escola. Consideramos que, ao proferir o discurso à favor da ESCD no principal Salão da UREMG, entendemos que a defesa do Padre pelo ensino Superior das Ciências Domésticas tornou-se estratégico para compreender as representações do feminino, em especial aquelas motivadas pela moral cristã.

Também ressaltamos a palestra da Professora Doutora Celina de Moraes Passos, no Congresso de Ciências Domésticas, realizado em 1956, sobre a ‘Importância da Educação Doméstica para as Jovens’. Além de referência no ensino de Nutrição e Economia Doméstica, a professora Celina o proferiu em um evento das Ciências Domésticas que contava com a participação das estudantes da ESCD, que por consequência o publicaram no jornal A Paineira. Quanto a Celina de Moraes Passos, formada pela Escola Técnica Estadual Carlos de Campos no curso Auxiliar de Alimentação, realizou concurso para o cargo de segunda mestra de Economia Doméstica na Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios Carlos de Campos, onde realizou o curso normal para formação de mestradas em educação doméstica, em 1932. Anos depois tornou-se encarregada do subsetor de Educação Doméstica da Secretaria de Educação de São Paulo tornando-se figura estratégica na divulgação do ensino de Economia Doméstica (CARVALHO, 2015, p.225).

Os jornais estudantis “O Bonde” e a “A Paineira” contribuíram para a compreensão do universo acadêmico a partir das expectativas estudantis dos agrônomos

e das economistas domésticas. De um lado, por meio da análise do jornal “A Paineira” compreendemos os atributos morais e profissionais atribuídos às economistas domésticas pelas próprias economistas. De outro, as chacotas e zombarias dos estudantes de agronomia e veterinária da UREMG que não passaram despercebidas por meio do jornal estudantil “O Bonde”. Por meio deste jornal, buscamos identificar as representações pejorativas sobre os novos membros da instituição, ‘as economistinhas’ da ESCD. Todos os artigos analisados, de ambos jornais, foram publicados na década de 1950, quando a Economia Doméstica esteve em processo de criação como ensino superior.

“O Bonde”³⁶, fundado em 1945 pelos estudantes de agronomia, circulou na UREMG até 1963 quando completou sua 237ª edição. Inspirado pelo meio de transporte em voga, a capital da república, remetia à ideia de movimento, transporte e dinamismo. A expressão *pegar o bonde* também era utilizada pelos estudantes anteriores para apelidar o flerte e a paquera (LOPES, 1995, p.211). O pasquim masculino apresentava-se como órgão informativo, cultural, crítico e humorístico que, com a produção de informações, pontos de vista e ironias, comentavam sobre os acontecimentos que envolviam a instituição. Até meados da década de 1950, “O Bonde” foi o único jornal produzido inteiramente por estudantes, quando em 1956 surgiu “A Paineira”, criada pelas estudantes da ESCD.

“A Paineira” foi um pasquim escrito pelas estudantes, que circulou com algumas falhas até 1960. O nome veio em decorrência da árvore paineira, localizada em frente ao primeiro e provisório alojamento feminino da escola, na qual as ‘moças’ utilizavam como espaço de recreação e estudo. O jornal era composto de editoriais sobre informações do curso, fofocas, bailes, festas, comemorações e comentário sobre a vida social da UREMG. Ambos os jornais, eram de total de responsabilidade dos respectivos estudantes contando com doações de terceiros. Apesar não ter sido registrado nenhuma censura oficial da instituição sobre os jornais, notamos que não ocorreram críticas a UREMG. Apenas algumas reclamações, d’O Bonde, quanto a um professor em específico.

3.1. Ensino, currículo e profissão: a formação moderna da economista doméstica

³⁶ O BONDE, Jornal Publicado pelos estudantes ESAV, disponível no Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa, 1945.

Tendo como proposta analisar o que era dado como moderno pela Escola, nesse item investigamos como o ensino e a atuação profissional tornaram-se as bases da formação acadêmica moderna das economistas domésticas. Para isso utilizamos o conceito de modernização conservadora, desenvolvido por Moore Junior para referir-se ao processo de desenvolvimento econômico na passagem das economias pré-industriais para as economias capitalistas e industriais, pelo qual passou o Japão e a Alemanha. Ao contrário da Inglaterra, França e Estados Unidos nos quais tivemos revoluções burguesas vindas de baixo. No Japão e Alemanha, identificou-se revoluções parciais, conduzidas pelas próprias elites aristocráticas que não romperam com as estruturas sociais, políticas e econômicas do antigo regime. Sem forças para quebrar os elementos tradicionais da sociedade pré-industrial, a modernização da Alemanha e do Japão deu-se por um processo conservador (MOORE JR, 1983, p.501).

A modernização conservadora teve como marco principal o fato da burguesia nascida da revolução capitalista não ter tido condições de romper com a aristocracia rural, realizando com a mesma, acordos políticos para manterem o poder econômico, abrindo mão de certo poder político. Tais acordos tinham em vista sustentar a construção do projeto capitalista, mantendo a estrutura de dominação, na qual o centro da tomada de poder do Estado permanecesse sobre o domínio dos proprietários rurais. Assim, o processo de modernização conservadora direcionou, nestes países, o desenvolvimento de uma sociedade industrial moderna, porém com uma estrutura política conservadora (MOORE JR, 1983, p.504).

Aplicado neste trabalho, o termo modernização conservadora foi criado após a II Guerra Mundial, a fim de compreender as bases objetivas históricas, sociais e estruturais específicas das economias da Alemanha e do Japão. O Brasil na década de 1950 passou por um desenvolvimento econômico que implicou em maiores oportunidades de trabalho e estudo para a mulher. Porém, o próprio curso de Ciências Domésticas, visto como uma dessas oportunidades modernas de acesso feminino ao ensino universitário, caracterizou-se também como conservador, pois apresentava-se condizente com o que se considerava como a natureza feminina. De acordo com Lopes (1995, p. 115), a modernização ocorria no modo como ensinavam a execução dos trabalhos domésticos, as atividades tradicionais deveriam ser substituídas pelas práticas modernas de uma administração racional e higiênica do lar. O conservador esteve no modo como os padrões tradicionais do feminino

permaneceram, com a mulher sendo responsabilizada pelo cuidado do marido, dos filhos e do lar.

3.1.1 A modernidade nos discursos e currículos oficiais da Escola.

A ESCD, durante sua existência, defendeu um ensino do doméstico para além das práticas rotineiras e introduziu a administração racional do lar, baseada em critérios científicos e técnicas racionais. Noções de casa moderna, conhecimentos científicos, práticas avançadas e atividade profissional passaram a fazer parte do vocabulário das estudantes da escola, em meio à maternidade como destino natural e o matrimônio como felicidade máxima.

Considerada reduto natural da mulher, a noção de casa veiculada ao ensino da Economia Doméstica incorporou novos ares ao apresentar o espaço doméstico como a casa moderna. Sintetizada na fala da Professora Celina Moraes, a casa moderna:

[...] deve ser bela, mas ao mesmo tempo, eficiente e prática, deve ter sol, ventilação, higiene, calefação e refrigeração perfeitas, sua cozinha (dependência esta que nas casas antigas era relegada a um plano inferior), tomou o aspecto de um laboratório, pela variedade e perfeição dos aparelhos utensílios usados nas várias técnicas da culinária moderna³⁷.

Com as economistas domésticas, as noções das ocupações caseiras incluíam também o cultivo de hortas, pomares, criação de aves e pequenos animais, fabricação de queijo e manteiga. Além do preparo de alimentos e criação dos filhos, as mulheres, principalmente as rurais, acumulavam a incumbência do zelo para com as adjacências da casa (PINHEIRO, 2016, p.91). Segundo a Prof^a Celina Moraes, aquelas que possuíam conhecimento e formação em Educação Doméstica certamente teriam maiores informações e propriedade para lidar com as imposições da casa moderna.

Neste movimento, a casa, como espaço de reclusão feminina e ambiente naturalmente inferior, foi reformulada pela ciência moderna, que passou a destacá-la como lugar privilegiado para a execução dos novos conhecimentos. Cientificizado, o lar passou de lócus das tarefas menores e insignificantes a laboratório dos saberes científicos, pormenorizados, precisos, racionais que abrigaram o componente essencial da nação, a família (SIMÃO, 2016, p. 143).

³⁷ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.08, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

No trecho abaixo, Padre Mendes reafirmou o argumento da validade da formação científica no trabalho doméstico e sua função social

“Pergunto: será que a venda de drogas (hoje essa é a atividade principal dos farmacêuticos) requer mais base de informação científica do que o governo, o adorno e a administração do lar, a geração, criação, nutrição e educação dos filhos? Tenho eu a impressão de que as obrigações do segundo caso envolvem situações bem mais variadas, responsabilidades bem mais sérias, preparo mais profundo do que o primeiro requer. Desde as simples noções de gosto estético, fisiologia, anatomia, psicologia, sem falar nas ciências naturais, indispensáveis a qualquer curso. Tudo isso apenas para o uso pessoal ou familiar. Ajunte-se também que essas moças vão trabalhar nas tarefas mais importantes e imperiosas do momento, como a elevação dos níveis de vida do campo”³⁸

Nesse trecho, Pe. Mendes chamou a atenção para importância da informação científica na administração do lar, afirmando que o espaço doméstico propôs maiores habilidades para lidar com o próprio governo. Para atestar a validade da cientifização das práticas domésticas, o Pe. ressaltou a complexidade dos saberes necessários às mulheres para garantirem o bem-estar pessoal e familiar. Ao constante apelo para legitimar a Economia Doméstica no nível superior de ensino, o Pe. Mendes acrescentou a relevância do trabalho das extensionistas que atuariam para melhorar a qualidade de vida nas comunidades rurais. Ao aproximar a Economia Doméstica dos princípios científicos da *Home Economics* e da moral de progresso do campo, Pe. Mendes ensaiou um movimento de ênfase na modernidade, como justificativa para a existência da ESCD.

A estudante Maria Lúcia Simonini, na coluna “A influência da mulher das Ciências Domésticas na formação da mulher”, mencionava a amplitude dos conhecimentos ensinados na ESCD, que incluíam preparo de alimentos, nutrição, decoração do lar, puericultura, enfermagem, assim como contabilidade, psicologia, microbiologia, sociologia, química, matemática, física, filosofia entre outros. Com essas disciplinas, a meta superior da ESCD era a formação sólida da mocidade feminina para tarefas múltiplas e relevantes, que a sociedade impôs, cada vez, mais à mulher moderna”. Notamos que as estudantes reconheceram a influência norte-americana na escola ao comentar: “Orienta-se a escola para uma cultura prática, em estilo americano”, explicando que isso significava não armazenar conhecimentos abstratos sem utilidade prática. No entanto, no trecho seguinte alertava as leitoras a não caírem nos aspectos francos da incultura de tipo americano, originados da especialização excessiva, da unilateralidade de vistas, do imediatismo primário de fazer renda”, o que nos fez

³⁸ Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Cx 02, 1958, p.4, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

considerar que a estudante não incorporava os preceitos norte-americanos de forma submissa³⁹.

Na busca por legitimação cultural da Escola, a estudante Esmeralda T. Afonso, por meio da coluna ‘A Palha e a Porcelana’, no jornal “A Paineira”, lamentou a opinião de pessoas que, segundo a autora, consideravam a existência da ESCD desnecessária, já que encontravam-se excelentes mães e donas de casa que nunca precisaram ir à escola, afinal aprenderam intuitivamente. A autora respondeu a essas opiniões, afirmando que a ESCD veio sendo reconhecida como o curso mais relevante para a mulher, nos tempos modernos. Aquilo que antes as mulheres faziam por intuição e bom gosto, agora a sociedade exigia que fosse com base no domínio científico dos saberes da nutrição e preparo de alimentos, seleção, confecção e cuidado do vestuário, desenvolvimento físico, intelectual e moral dos filhos, prevenção de enfermidades, organização e economia do lar em geral entre outros. As expectativas sobre os saberes científicos que as mulheres deveriam dominar estavam em sintonia com as disciplinas que compunham o currículo da ESCD³⁹.

As necessidades de afirmação da escola também puderam ser novamente notadas em diversos pontos do discurso do Pe. Mendes, ao defender que, assim como a ESAV no momento de sua criação, a ESCD enfrentava problemas semelhantes para ser aceita. Segundo a Conferência Pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes, [...] não estamos ainda afeiçoados a esse tipo de escola. É uma novidade. Como tal, sofre dupla reação: a dos que aceitam a ideia e dela se fazem paladinos e a dos que descreem atirando-lhe sempre o tempero do seu negativismo[...] Da minha parte, sou entusiasta, creio na sua vitalidade prática [...]”⁴⁰.

Neste outro trecho, Pe. Mendes⁴⁰ novamente associava as dificuldades iniciais da ESCD à resistência que a ESAV também enfrentou: “Ah, não ocultemos os que não acreditam poder haver nível superior em assuntos domésticos. Havia, respondo a esses, os que não criam na agronomia como carreira com base científica”⁴¹. Notamos que tanto a estudante Esmeralda como o professor Pe. Mendes procuravam responder constantemente os questionamentos e amenizar a resistência sobre a necessidade de uma Escola Superior para as ‘cousas’ do lar.

³⁹ A Paineira, Viçosa, Ano III, Nº 13, 20 de maio de 1958, p.01

⁴⁰ Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Cx 02, 1958, p.2, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁴¹ Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Cx 02, 1958, p.3, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

Concebido também como modernidade, o currículo da ESCD foi elaborado por normas técnicas da *Home Economics*, tendo como princípios critérios científicos e extensionistas, além dos ideais de progresso e desenvolvimento. Neste contexto, entende-se o currículo escolar, na perspectiva de Goodson (1997, p.17), como um artefato social concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos, sendo o currículo escrito expressão indicativa das construções sociais. O currículo não foi um objeto neutro, a construção do currículo envolveu relações de poder que selecionam o que e como deveria ser ensinado. Selecionar e privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento do outro, fez da construção do currículo escrito uma operação de poder (SILVA, 2015, p. 16). Segundo Tomaz Tadeu, o currículo foi o produto da seleção de um universo mais extenso de saberes e conhecimento, escolheu-se precisamente aquilo que se considerou válido para integrar o currículo (SILVA, 2015, p. 15). Nesse interim, o currículo escrito foi o “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (GOODSON, 1997, p.20)”.

Desse modo, o currículo foi um conceito estratégico para compreender o processo de escolarização e investigar a história da sua elaboração possibilitou entender o processo pelo qual os grupos sociais, no passar do tempo, selecionaram, organizaram e distribuíram conhecimentos e valores através da escola (GOODSON, 1997).

Como estes conhecimentos e valores se organizam principalmente na forma de matérias/disciplinas escolares, trata-se de buscar compreender então, qual a relação que existe entre as diferentes matérias escolares, seus programas, suas diretrizes e seus conteúdos, com as forças sociais, externas à escola que as implantaram no currículo educativo (LOURO, 1996 p.147).

Ao analisar as matérias, programas e conteúdos escolares que integraram o currículo da ESCD, pudemos observar as diretrizes e as representações culturais sobre o que a sociedade, da década de 1950, julgou ser condizente com a educação feminina. Para entender a forma como o currículo contribuiu para produzir as representações de modernidade contidas nas economistas domésticas, buscamos investigá-los com base nos seguintes pressupostos: Quais conhecimentos foram considerados relevantes para compor o currículo de um curso superior feminino? Que profissional o currículo da ESCD desejou formar? Quais modelos de mulher motivou a organização do currículo? O que havia de moderno no currículo?

Na Escola Superior de Ciências Domésticas, os saberes domésticos foram escolarizados e sistematizados em um currículo que, ao longo da década de 1950, sofreu alterações, com inclusões e retiradas das disciplinas. Altamente complexificado, o

currículo refletiu a racionalização, cientificação e tecnificação de afazeres como “lavar”, “cozinhar”, “passar” e “limpar”, pormenorizadamente sistematizado em etapas e sequências, de modo a alcançar preceitos fundamentais: eficiências e economia na administração do serviço doméstico (LOURO, 1996 p.147). Este processo de racionalização do trabalho doméstico incorporou teorias e práticas dos trabalhos industriais.

Para Lopes (1995, p.176), o Taylorismo e o Fordismo inspiraram técnicas e habilidades domésticas para a administração do lar planejada, tendo como objetivo mais importante a simplificação do trabalho doméstico, garantindo sua realização através deste poderoso instrumental – assim assumido no curso – da racionalização do trabalho. Dessa forma, envoltas na matriz da *Home Economics*, as disciplinas escolhidas para ensinar e difundir a racionalização do trabalho doméstico foram decoração, vestuário, higiene, nutrição, puericultura, psicologia infantil e orientação do lar. Além das disciplinas oferecidas pela escola superior de agricultura como contabilidade, horticultura e zootecnia.

Em seu primeiro ano de funcionamento, por meio do curso de administração do lar, a escola ofereceu, ao longo de dois semestres, as disciplinas vestuário, organização e decoração do lar, nutrição e preparo de alimentos, anatomia, higiene, puericultura, ciências naturais, ciências físicas, fisiologia, noções de zootecnia, horticultura e complementos gerais. No decorrer da década, ocorreram alterações das disciplinas ofertadas no curso anual:

Quadro 3 - Currículo do curso Administração do Lar da ESCD

	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
1954	1. Vestuário; 2. Decoração do Lar; 3. Nutrição e Preparo de Alimentos; 4. Anatomia Humana; 5. Higiene Rural; 6. Ciências Aplicadas; 7. Artes Aplicadas; 8. Horticultura; 9. Ética Geral e Profissional	1. Vestuário; 2. Decoração do Lar; 3. Nutrição e Preparo de Alimentos; 4. Puericultura; 5. Enfermagem; 6. Artes Aplicadas; 7. Complementos Gerais; 8. Ética Geral e Profissional; 9. Português; 10. Zootecnia

1959	1. Vestuário e Etiqueta; 2. Decoração do Lar 3. Preparo de Alimentos; 4. Higiene; 5. Administração do Lar; 6. Puericultura; 7. Português; 8. Horticultura; 9. Matemática; 10. Noções de Sociologia	1. Vestuário; 2. Decoração do lar; 3. Preparo de Alimentos; 4. Enfermagem; 5. Noções de Psicologia; 6. Trabalhos Manuais 7. Etiqueta. 8. Português; 9. Avicultura; 10. Higiene Rural; 11. Contabilidade
-------------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Currículo, Cx 04, 1959, p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

Para oferecer tais disciplinas, a escola organizou-se nos seguintes departamentos: nutrição, vestuário, decoração, puericultura, arte e recreação, educação e sociologia. As demais disciplinas, como zootecnia e fisiologia foram ministradas pela escola superior de agricultura.

No ano de 1954, a escola ofereceu disciplinas que passaram a compor o 1º e 2º anos do curso superior, já que o curso de administração do lar também pôde ser realizado como o 1º ano do curso superior. Assim vestuário, decoração do lar, preparo de alimentos, nutrição, horticultura, ciências aplicadas, higiene rural, anatomia humana, artes aplicadas e pesquisas bibliográficas foram oferecidas no primeiro semestre do 1º ano do curso superior. Enquanto vestuário, decoração do lar, problemas especiais de vestuário, preparo de alimentos, nutrição, zootecnia, ciências aplicadas, puericultura, enfermagem e artes aplicadas foram ministradas no segundo semestre. O segundo ano do curso superior contou com: matemática, química, inglês, vestuário II, desenho em vestuário, economia de alimentos, pesquisas bibliográficas e optativas. No segundo semestre tiveram matemática, química, inglês, vestuário II, tecidos e fazendas, plano e preparo de refeições, preparo de mat. II. Inst. e optativas.

Nos anos seguintes, assim como o curso de Administração do Lar, o curso superior passou por modificações das disciplinas ofertadas, como pode-se observar nos quadros abaixo, com os respectivos currículos de 1956 e 1959.

Quadro 4 - Disciplinas do Curso Superior da ESCD, em 1956

	1º Semestre	2º Semestre

1º A N O	1. Vestuário; 2. Arte Aplicada à Ciências Doméstica; 3. Organização e Decoração do lar; 4. Higiene Rural; 5. Anatomia Humana; 6. Nutrição; 7. Preparo de Alimentos; 8. Trabalhos e Manuais; 9. Matemática; 10. Horticultura; 11. Pesquisas Bibliográficas.	1. Vestuário; 2. Arte Aplicada à Ciências; Doméstica; 3. Organização e Decoração do lar; 4. Puericultura; 5. Enfermagem; 6. Trabalhos e Manuais; 7. Nutrição; 8. Preparo de Alimentos; 9. Matemática; 10. Zootecnia.
2º A N O	1. Vestuário; 2. Planejamento e Preparo de Refeições; 3. Psicologia Geral; 4. Materiais Ilustrativos; 5. Matemática; 6. Química; 7. Inglês.	1. Vestuário; 2. Economia de Alimentos; 3. Relações Familiares; 4. Tecidos e Fazendas; 5. Matemática; 6. Química; 7. Inglês. Obs: A palavra química está cortada e no lugar escrito Botânica.
3º A N O	1. Vestuário; 2. Corte e Molde; 3. Fisiologia; 4. Materiais Ilustrativos; 5. Planejamento e Decoração da casa; 6. Cocção Experimental; 7. Inglês; 8. Literatura Brasileira; 9. Botânica.	1. Corte e Molde; 2. Vestuário; 3. Relações Familiares; 4. Fisiologia; 5. Melhoramento da casa; 6. Bacteriologia; 7. Inglês; 8. Literatura Brasileira; 9. Botânica.
4º A N O	1. Dietética e Nutrição; 2. Organização e Metodologia do Ensino de Ciência Doméstica; 3. Administração da casa; 4. Estágio da Nutrição; 5. Noções de Economia 6. Sociologia.	

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Currículo, Cx 04, 1959, p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa

Quadro 5 - Currículo do curso superior ESCD, em 1959

	1º semestre	2º semestre
1º A N O	1.Preparo de Alimentos; 2. Princípios de Arte; 3. Vestuário; 4. Fisiologia; 5. Matemática; 6. Zootecnia; 7. Higiene; 8.Problemas Pessoais e Familiares; 9. Bacteriologia; 10. Etiqueta; 11. Química.	1.Preparação de Alimentos; 2.Aplicação dos Princípios de Arte; 3. Vestuário; 4. Fisiologia; 5. Matemática; 6. Botânica; 7. Higiene; 8. Problemas Pessoais e Familiares; 9. Bacteriologia; 10. Etiqueta.
2º A N O	1.Preparo de Alimentos; 2. Vestuário; 3. Decoração; 4. Puericultura; 5. Enfermagem 6. Química; 7. Psicologia; 8. Tecidos; 9. Zootecnia.	1.Preparo de Alimentos; 2. Vestuário; 3. Decoração; 4. Puericultura; 5. Enfermagem; 6. Química; 7. Psicologia; 8. Tecidos; 9. Inglês.
3º A N O	1. Nutrição e Dietética; 2. Física Geral e Aplicada a Casa; 3. Vestuário; 4. Bacteriologia; 5. Filosofia; 6. Metodologia, Decoração; 7. Literatura Brasileira; 8. Pesquisas Bibliográficas; 9. Inglês; 10. Psicologia; 11. Zootecnia.	1.Nutrição e Dietética; 2. Física Geral e Aplicada a Casa; 3. Vestuário; 4. Bacteriologia; 5. Filosofia; 6. Metodologia 7. Decoração; 8. Literatura Brasileira; 9. Seminário; 10. Inglês; 11. Psicologia; 12. Botânica.
4º A N	1.Economia Rural; 2. Filosofia; 3. Metodologia;	1.Economia Rural; 2.Filosofia; 3.Metodologia;

O	4. Literatura Brasileira; 5. Pesquisas Bibliográficas; 6. Sociologia; 7. Problemas Especiais de Vestuário; 8. Bacteriologia; 9. Seminário.	4. Literatura Brasileira; 5. Seminário; 6. Sociologia Rural; 7. Problemas Especiais de Vestuário; 8. Cocção Experimental.
----------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Currículo, Cx 04, 1959, p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

Ao observar os currículos⁴², notamos que durante a década de 1950 não houve constância na oferta das disciplinas. Disciplinas ofertadas no curso de Administração do Lar, no seu primeiro ano, 1952, eram um tanto diferentes daquelas oferecidas em 1954, que eram diferentes das oferecidas em 1959. Outro exemplo esteve no Curso Superior, as disciplinas disponíveis no 1º ano em 1954, não foram precisamente as mesmas ofertadas no 1º ano em 1959. A oscilação das disciplinas junto com as condições precárias iniciais da escola puderam ser vistas como reflexos da carência financeira e física que afetaram a estrutura pedagógica escolar. Apesar da alternância de disciplinas, algumas foram comuns a quase todos os anos como vestuário, preparo de alimentos, nutrição e decoração do lar, todas elas consideradas disciplinas técnicas da escola. A semelhança entre os currículos do curso anual Administração do Lar com o curso superior, pode ser explicada com o fato de que as disciplinas do curso anual serem as mesmas do primeiro ano do curso superior.

Outro aspecto relevante sobre o currículo escolar foi que, além de conteúdos ditos mais complexos e elaborados, parte das disciplinas como anatomia humana, bacteriologia, noções de economia e cocção experimental eram até então inéditas no ensino superior feminino, no Brasil. No currículo das escolas profissionais femininas, como a Escola Dornelles Vargas, de Porto Alegre, e a Escola Profissional Feminina, de São Paulo, que tinham a economia doméstica como eixo articulador, não foi encontrado nenhuma menção a tais disciplinas ou conteúdos próximos ao que elas possuíam. Isso significou também uma extensão das disciplinas e seus respectivos conteúdos que compunham a economia doméstica, em outras palavras, ocorreu um alargamento do que a economista doméstica deveria aprender assim como atuar. A presença das disciplinas como zootecnia, economia rural e sociologia rural nos indicou também que as estudantes cursavam, não na mesma turma, disciplinas que também eram ministradas aos agrônomos

⁴² Currículo, Cx 04, 1959, p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

e veterinários. Assim, os saberes domésticos escolarizados nas disciplinas foram apresentados como modernos e necessários para formar mulheres com conhecimento e habilidades na administração racional e científica do lar. No entanto, essa escolarização dos saberes domésticos a nível superior não foi um processo simples, ocorreram conflitos simbólicos entre os estudantes, tencionando o reconhecimento da Economia Doméstica como uma escola superior.

As disciplinas mencionadas compunham o currículo dos cursos de administração do lar com duração de um ano, do curso técnico com duração de três anos e do curso superior durando quatro anos, além de cursos curtos e intensivos destinados a população rural. Financiada pela Associação de Crédito e Assistência Rural, a ESCD ofereceu a homens e mulheres cursos intensivos com aulas de agricultura, veterinária, nutrição, horticultura, puericultura, carpintaria, higiene e saneamento, costura, sociologia, organização de clubes, e até ordenha e direção de jeeps” (SIMÃO, 2016, p.17).

Para maior eficiência do aspecto prático do curso, no ano de 1959, o então reitor Lourenço Menicucci Sobrinho elaborou um projeto para a construção da casa experimental, na qual o objetivo consistia em treinar as jovens para a assistência técnica direta com as famílias rurais. De acordo com o reitor Lourenço Menicucci, a construção da casa deu-se a partir do diagnóstico de dois grandes desafios para o campo da economia doméstica: o primeiro estava na falta de preparo técnico das jovens para atuarem como extensionistas, já que tais habilidades ainda eram pouco incentivadas no país.

Outro aspecto do problema a ser considerado é que a maioria das candidatas no treinamento de extensão pouca prática possui nesse setor doméstico, pois só aprendem a preparar alguns pratos mais especiais, a bordar, a fazer crochê e algumas outras atividades femininas. Como na maioria das famílias há empregadas que se encarregam de todo o serviço, inclusive as de condições mais modestas, as jovens, em média, não se sentem obrigada a executar as tarefas caseiras. Assim, é que deparamos com o problema da moça inexperiente, insuficientemente treinada, tentando influir na mudança ou na formação de hábitos de uma experimentada dona de casa rural. Logicamente os resultados estão longe de ser satisfatórios⁴³.

Dessa forma, a “casa experimental para administração do lar” proporcionaria, com supervisão adequada, às jovens praticarem e aperfeiçoarem as atividades caseiras realizadas pelas donas de casa rurais. O treinamento passaria nas áreas de vida em grupo familiar, preparo e serviço de refeições; arranjo, decoração e administração do lar; compra de provisões e equipamento doméstico; contabilidade do lar; lavagem e cuidado da roupa; horta e pomar; conservação de alimentos; cuidar das aves domésticas e das vacas leiteiras

⁴³ Índice de matérias, Cx 02, [s/d], p.14, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

e hospitalidade⁴⁴. Tais espaços e aulas práticas eram considerados laboratórios experimentais sobre o espaço doméstico, que teriam como objetivo capacitar as economistas domésticas como trabalhadoras das associações rurais.

A instituição apresentou a forma como cada departamento contribuiria para a prática profissional da extensionista doméstica, em consonância com os princípios de racionalidade e economia da *Home Economics*. Um dos departamentos mais ativos, o de nutrição, tinha várias finalidades, algumas dentre elas significativas quanto aos preceitos norte-americanos sobre a economia doméstica:

- 1.Habilidade para planejar e preparar refeições saborosas e atraentes que satisfaçam as necessidades nutritivas de todos os membros da família, com a máxima economia de tempo, energia e dinheiro;
- 2.Habilidade para transmitir esses conhecimentos a outras pessoas.

Além de reforçar o conhecimento técnico sobre as necessidades nutritivas e preparo prático das refeições, o documento alertou sobre a habilidade do ensino, característica considerada essencial para aquelas que passavam pela ESCD. A complexificação das ocupações domésticas também constituiu um dos desafios principais do currículo do curso anual Administração do Lar, ao alegar que conservar a casa nos moldes sociais, econômicos e culturais do período era uma tarefa mais complexa do que antigamente.

Por isso, era necessário ficar atenta ao manuseio dos equipamentos domésticos assim como na variação dos preços que afetam o poder aquisitivo da família. Dessa forma, o curso tinha como objetivo principal potencializar a habilidade para administrar recursos físicos e materiais de forma a abranger as necessidades do indivíduo e da família⁴⁵. A Escola oferecia especializações, como a de “Casamento e Família”, cujo objetivo era possibilitar o entendimento sobre as relações entre os membros familiares. Dentre os objetivos específicos, havia o de compreender e apreciar as finalidades do casamento bem sucedido e a análise racional das relações pessoais no namoro, noivado, casamento e vida familiar⁴⁶.

A administração da casa como meta de um currículo de curso superior era apresentada como novidade e sinal de progresso. Apesar de não produzir uma ciência própria, a construção do currículo utilizou-se dos preceitos de outras ciências para fornecer uma administração racional e científica da casa. Para identificar-se com as

⁴⁴ Proposta para a construção de uma casa experimental para Administração do Lar, Cx 05, 1959, p. 05, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁴⁵ Índice de matérias, Cx 02, [s/d], p.15, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁴⁶ Índice de matérias, Cx 02, [s/d], p.21, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

representações de modernidade, a jovem economista doméstica deveria dominar todo o conhecimento fornecido pelo currículo da ESCD. Não bastava apenas a estudante saber lavar e passar, como a sua respectiva mãe a ensinou, era preciso lavar e passar segundo as técnicas e conhecimentos fornecidos pela escola, sob a orientação técnica da *Home Economics*. Além do mais o conhecimento adquirido na escola não consistia apenas para a mulher administrar seu próprio lar, a economista doméstica, deveria também ensinar outras mulheres, principalmente as rurais, o que havia de mais moderno na execução das atividades domésticas. Em parceria com agrônomos e veterinários, as economistas domésticas atuavam como extensionistas rurais contribuindo na construção de lares saudáveis e felizes.

3.1.2. Profissão e modernidade: A atividade extensionista da economista doméstica

A Universidade foi o centro de orientação para as atividades profissionais dos extensionistas, em especial as economistas domésticas. Ao longo da década de 1950, a ESCD realizou excursões com as estudantes para diferentes cidades de Minas Gerais e do país; o objetivo era que visitassem espaços onde a economista doméstica pudesse atuar: fábrica de sericultura, hospitais, escola agrotécnica, escolas de enfermagem, escolas, sítios, granjas, etc.⁴⁷. Também houve a criação do Centro de Ensino e Extensão - CEE em 1958 e a I Reunião Nacional de Chefes e Assistentes Técnicas de Economia Doméstica em 1959, que revelaram intensa movimentação da UREMG, especialmente a ESCD em direcionar as práticas extensionistas das profissionais ali formadas.

De acordo com Pinheiro (2016, p.70), neste período, o trabalho das economistas domésticas vinculava instruções nas áreas de alimentação, higiene e habitação. No entanto, segundo documentos oficiais da ESCD, além de pesquisa e serviços de extensão rural, as licenciadas em ciências domésticas poderiam usufruir de outras possibilidades profissionais como o magistério de 1º e 2º grau e urbana, serviços de indústrias (têxteis, confecção de roupas e alimentícias), educação do consumidor⁴⁸. No informativo destinado para aquelas que desejavam ingressar na escola, ao apresentar as condições de ingresso no curso de Administração do Lar, a ESCD apresentava os locais em que as

⁴⁷ Excursões de alunas, Cx 04, [1960], p.1/3, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁴⁸ Cx 02, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

alunas poderiam exercer suas funções: no lar, empresas particulares, nos serviços públicos e nas atividades da vida atual, tanto na cidade como no campo⁴⁹.

No relatório enviando ao Reitor, Dr. Lourenço Menicucci Sobrinho, pela diretora da ESCD, Prof^a Maria das Dores, foram relatadas atividades extensionistas realizadas pelas estudantes da Escola. Em parceria com as instituições rurais como a ACAR, a ABCAR, o ETA e o serviço de extensão da UREMG, a ESCD organizou eventos acadêmicos, workshops e prestou serviços externos à instituição. Executor do Acordo para um programa de Agricultura e recursos Naturais entre os Estados Unidos e o Brasil. O ETA, em contrato com a escola, custeou 20 bolsas de estudo para treinamento de moças destinadas a trabalhos de assistência rural às famílias rurais, com os métodos da economia doméstica, no segundo semestre de 1957. Neste mesmo ano, a ACAR financiou e organizou o II Congresso de Economia Doméstica da Escola, enquanto o serviço de extensão realizava a semana feminina e de freiras, com a cooperação das economistas domésticas.

Outra atividade extensionista das economistas domésticas, foi a realização de um inquérito nutricional na zona sul de Sete Lagoas, cidade de Minas Gerais, a pedido do serviço médico do ETA. Reuniões com a ACAR e a ABCAR também foram realizadas, a fim de discutir assuntos relacionados à Economia Doméstica, como a influência que a ESCD pôde exercer pelos seus vários elementos, nos núcleos rurais do país. Nos serviços internos da instituição, a escola era convidada para ornamentar salas e mesas de formatura, para eventos festivos.⁵⁰

Por meio da orientação técnica norte-americana, a escola realizou eventos que divulgavam as práticas racionais para administrar o lar assim como difundiam conteúdos mais modernos da Economia Doméstica. Neste contexto, ocorreu a Semana das Freiras, oficialmente chamada de Semana Ruralista para Irmãs de Caridade que, apesar de terem contado apenas com quatro feiras, foi considerada um sucesso pelas organizadoras. Como constou no relatório final de 1957, a concentração de freiras e padres tinha como objetivo melhorar o ensino de Economia Doméstica nas escolas normais, auxiliar na educação do meio rural, fomento da produção pelos padres e propaganda da universidade rural. Na Semana Feminina, evento de extensão para as mulheres, semelhante à Semana do

⁴⁹ Condições para o ingresso no curso de Administração do Lar, Cx 02, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁵⁰ Relatório, Cx 04, [1957], p.09, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

Fazendeiro para os homens, o foco esteve em produzir orientações para as professoras rurais conduzirem suas respectivas escolas de magistério rural.⁵¹

Além do suporte técnico, a presença norte-americana na atividade profissional das economistas domésticas da escola de Viçosa também se concentrava no financiamento de programas. No rascunho de uma correspondência do Reitor, supostamente enviada aos diretores brasileiros da ETA ao Dr. Antônio Torres e Mr. Hansen, notamos um apelo para um novo acordo com a Purdue, objetivando apoio financeiro e técnico para a ESCD. Na correspondência, o Reitor alegava que a Escola Superior de Ciências Domésticas, assim como a ESA, funcionava como centros de treinamentos de supervisoras da ACAR e outras associações semelhantes, além de contribuir para a formação de técnicas de extensão. E, para que esses serviços continuassem a serem oferecidos, seriam necessários maiores investimentos e especialistas. Tendo em vista também o treinamento de professoras e diretoras para outras escolas, aumentar o número de alunas para o curso superior, ministrar cursos rápidos para o aperfeiçoamento de treinadores, organizar uma ampla literatura sobre as ciências domésticas, ministrar cursos intensivos em ciências domésticas em colaboração com o treinamento de extensionistas, estágios para professores e diretores de outras escolas e divulgação das Ciências Domésticas como profissão. Isso porque a ESCD se apresentava como um campo difusor do extensionismo rural feminino, ao estilo da *Home Economics*.⁵²

Ao longo da década de 1950, a Associação de Crédito e Assistência Rural constituiu-se na principal demanda pelo trabalho das economistas domésticas. Devido à carência de profissionais com formação superior, a ACAR aceitava mulheres com formação nos cursos pré-serviço e administração do lar, apresentados ao leitor no capítulo anterior. Desejosos de profissionais com conhecimentos mais amplos, a ACAR e depois a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural, investiram em parcerias com as universidades rurais a fim de elevar a nível superior e a formação das economistas domésticas extensionistas (PINHEIRO, 2016, p.89). Contratadas pela ACAR, as profissionais da ESCD trabalhavam em parceria com extensionistas agrônomos e médicos veterinários; o trabalho de ambos consistia em persuadir os produtores rurais a se “modernizarem” por meio do consumo de adubos, máquinas e acessórios que

⁵¹ Relatório da Reitoria da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Cx 06, [1954], p.35, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁵² Contrato com Universidade, Cx 05, [1958], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

potencializassem a sua produtividade. As economistas domésticas deveriam realizar um trabalho semelhante, porém voltado para o “conforto” do lar, como o convencimento para instalarem a energia elétrica e a compra de eletrodomésticos. Além do trabalho técnico, os extensionistas, em especial as mulheres, possuíam a missão moral de incentivar valores tradicionais como a família nuclear e casamento estável, já que uma das condições do Crédito Supervisionado era a validação do matrimônio, reputação e credibilidade do agricultor (PINHEIRO, 2016, p.91).

Cabe destacar que o trabalho de persuasão era realizado separadamente por homens e mulheres, destinado aos seus respectivos gêneros. Utilizavam-se de programas de rádio, cartazes, folhetos, artigos de jornais, filmes e fotografias para expandir os saberes técnicos. Convencidos da importância da modernização, a população rural era reunida em grupos nas escolas ou recebiam visitas presenciais dos extensionistas para obterem o crédito bancário e orientação no procedimento para aumento de produtividade (PINHEIRO, 2016, p.65).

Movidas pelo discurso de missionárias do progresso e servidoras da pátria, as economistas domésticas executariam um trabalho técnico na melhoria da ordem familiar e social. As jovens deveriam abrir fronteiras com saberes de valor humano e aplicabilidade racional, tornando-se símbolo de progresso, a favor da pátria (SIMÃO, 2016, p. 183). A preferência pelas jovens normalistas com experiências pedagógicas, direcionava as alunas da ESCD a assumir funções de professoras rurais. Para Simão (2016, p.182) essa ação estava envolvida em representações acerca da natureza educadora da mulher, um conjunto de esquemas generativos claramente imputados pela cultura ao imaginário social, mas que se valeu de elementos biológicos para garantir sua legitimidade.

Deste modo, nos primeiros anos da Escola, as atividades extensionistas caracterizaram-se, na maior parte, pela atuação profissional da economista doméstica. Houve também a possibilidade de trabalharem como professoras na própria escola superior ou em outras escolas públicas e de magistério rural. Sendo a chance mais comum para as profissionais da economia doméstica, a atividade extensionista que consistiu em uma série de trabalhos que proporcionaram às mulheres um alargamento profissional, assim como o magistério permitiu décadas atrás. Formadas em um curso superior, com um currículo dito moderno e atendendo a demanda do extensionismo rural, as economistas domésticas passaram a ocupar o espaço público antes quase exclusivos aos homens.

Além de ocuparem um espaço universitário, essas mulheres passaram a trabalhar em um mercado profissional exterior às suas casas, mesmo que esse trabalho tivesse permanecido na esfera do doméstico de outras mulheres. Tendo como o eixo as práticas domésticas, a economista doméstica tinha como missão e função ensinar a racionalização da casa, nos moldes da *Home Economics*. Isso as aproximava das representações de modernidade veiculadas pela escola, modernidade essa que não alterava significativamente as relações de gênero e mantinham as mulheres como donas de casa.

3.2. Mulher, mãe e esposa: a missão da economista doméstica

As propostas de modernidade, presentes nos currículos e a atividade profissional das economistas domésticas, conviveram com representações da maternidade e matrimônio, sendo a essência da missão feminina. Mantendo a grade de representações tradicionais veiculadas à educação feminina desde o século XIX, a ESCD consolidou um ensino baseado nos ideais morais sobre a mulher, a família e as tarefas domésticas. Como marca registrada da instituição, os padrões de gênero foram reproduzidos de acordo com a concepção naturalizada do que seria a função das mulheres, economistas domésticas e dos homens, os agrônomos.

Para Chartier (1995, p.42), reconhecer, em cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como natural e biológica a divisão social, portanto, histórica dos papéis e das funções de homens e mulheres, que ocorrem diferentemente de comparar uma definição biológica às definições históricas da oposição masculino/feminino. Nesse sentido, nos propomos a analisar as tentativas de harmonização dos aspectos modernos da escola com os padrões morais sobre o comportamento feminino que colaboraram para reforçar representações tradicionais da economista doméstica.

Referência no ensino de nutrição e economia doméstica no Brasil, a prof^a Celina Moraes Passos realizou um importante discurso no II Congresso de Ciências Domésticas, em 1956, fornecendo elementos relevantes que auxiliaram a compreensão das representações do feminino. Formada pela Escola Técnica Estadual Carlos de Campos no curso “Auxiliar de Alimentação”, por meio de concurso ocupou o cargo de segunda mestra de Economia Doméstica na Escola Normal Feminina de Artes e Ofícios Carlos de Campos, onde realizou o curso normal para Formação de Mestras em Educação Doméstica, em 1932 (CARVALHO, 2015, p.225). Anos depois, com vasta experiência

no ensino da economia doméstica foi convidada para apresentar a palestra: A importância da economia doméstica para as jovens, no evento acima mencionado.

Discorrendo sobre a importância da educação doméstica para as jovens estudantes, defendeu que as práticas domésticas eram essenciais na formação da identidade feminina. Nas primeiras linhas do discurso, relatou a experiência tradicional para com as práticas domésticas ao afirmar que durante séculos, as mesmas eram repetidas e transmitidas cotidianamente, de forma tranquila, quase inalteráveis de mães para filhas. Nos tempos de guerra, revoluções e progresso das ciências, as mulheres sentiram algo forte que “as filhas tinham que aprender o que as mães ignoravam”. Como sinal do progresso, reconheceu a validade das mulheres disputarem concursos de beleza, torneios de variados esportes e até mesmo pilotar carros de luxo. E de acordo com a Palestra sobre a Importância da Educação Doméstica para as Jovens⁵³, “O tempo das mocinhas românticas que sabiam tocar piano ou cantar com muita graça e declamar ao som de lânguidos arpejos foi substituído pela da garota desenvolta que conquista diplomas de profissões liberais”.

No entanto, defendia que as mães cometeriam erros se negligenciassem o ensino das práticas domésticas às filhas, do que adiantaria todas essas habilidades se a mulher não possuísse o domínio sobre as principais ocupações de uma dona de casa? Mesmo que realizasse “seu belo sonho de amor” ficaria desabilitada em proporcionar “conforto ao ninho tão meigamente construído”. A direção do lar, assim como de uma secretária do Estado ou de um escritório de negócios, enfrentaria problemas que exigiria conhecimentos de diferentes áreas. O comando do lar requeria entendimento em questões relacionadas à higiene, à biologia, à fisiologia, à física e química, à psicologia e pedagogia e inúmeras outras ciências. As “senhoritas” até poderiam ter entrado em contato com esses saberes nos currículos escolares, mas que ainda não haviam sido adequadamente envolvidos com aspectos estratégicos da casa, como escolha e manutenção da habitação, a alimentação a ser dada ao marido e aos filhos, a criação e educação destes, entre outros⁵⁴. Ao mencionar sobre a importância da puericultura e nutrição, a prof^a Celina Moraes Passos conferiu à mulher a responsabilidade na aquisição dos alimentos, preparo de refeição e os cuidados com os bebês. Reforçando aspectos tradicionalmente atribuídos

⁵³ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.09, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁵⁴ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

à mulher, destacou como supostamente feminino o espírito de solidariedade, ternura, compreensão, faculdade de amar e perdoar, seja mãe, irmã, educadora ou profissional. Referiu-se também à figura feminina como o “anjo do lar”, na qual a função mais nobre e útil estaria em cuidar dos males que atingem os familiares, para superar a doença⁵⁵.

No jornal feminino “A Paineira”, produzido pelas estudantes da escola, diversos foram os editoriais que veiculavam a mulher como a responsável pelos cuidados para com o lar e a família. No editorial ‘A influência da mulher das Ciências Domésticas à formação da mulher’, a estudante Maria Lúcia Simonini dissertou que a principal responsabilidade feminina era a formação do lar, cabia à mulher todos os esforços para manter a integridade doméstica adequada ao esposo e aos filhos. Também, competia à mulher impulsionar a caridade, solidariedade e justiça, com o objetivo de promover a paz e a união no seu meio social.

Sendo a ESCD, criada com o intuito de desenvolver e aperfeiçoar os ideais femininos, formaria educadoras do lar, da sociedade e no magistério, preparando com entusiasmo a mulher brasileira. A função da Escola estava em educar jovens inspiradas, fornecendo uma cultura realística, instruindo-lhe a superioridade da alma sobre o corpo e tornando-as capazes de lidar com quaisquer problemas que viesse a aparecer⁵⁶.

Em outro editorial, ‘A Palha e a Porcelana’ (13 de setembro de 1958, p. 01), Esmeralda T. Afonso, estudante da escola, ressaltou que as exigências profissionais e escolares sobre a mulher perpassavam também sobre o comportamento e responsabilidade moral. Ainda no editorial alegava-se que competia à mulher manter a paz familiar, evitar conflitos entre as crianças, influenciá-los em uma personalidade integrada, sã e produtiva. “E quem melhor do que a esposa ou mãe para organizar a família?”. Com essa pergunta, a autora dissertou sobre a personalidade da mulher, na qual cabia a responsabilidade sobre os detalhes da casa, a paz e a organização do Lar. Associada a palha moída em que se encaixota as porcelanas, a mulher deveria passar despercebida como a palha que não se contava e que mal se via, mas que sem ela toda a porcelana viria a ruir. Destacava “E haverá coisa mais bela do que saber-se necessária e indispensável para conservar íntegra a porcelana que é um Lar?”. O editorial foi finalizado apresentando à ESCD como seria o melhor caminho para preparação da palha que conservaria a porcelana. Assim como esse editorial, a Prof^a Celina também defendeu

⁵⁵ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.07, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁵⁶ A Paineira, 1958, p.01

que a mulher possuía o espírito de solidariedade mais apurado que o do homem. Deus teria dotado o gênero feminino de características inconfundíveis, como ternura, compreensão, faculdade de amar e perdoar, características tais que a autorizava, moralmente, a amenizar as misérias e dores⁵⁷.

Na busca por justificar a importância do ensino e economia doméstica, o Padre Antônio Mendes tornou-se figura central no processo de criação e consolidação da ESCD. Considerado um dos precursores do curso, Pe. Mendes percorreu diversas regiões mineiras, acompanhado das estudantes, para divulgar e iniciar o primeiro contato das economistas domésticas com as comunidades rurais. Professor do Departamento de Metodologia da ESCD, entre os anos de 1955 e 1968, agenciava verbas e apoio político para estruturação da Escola.

Em abril de 1958, no Salão Nobre da Escola Superior de Agricultura, Pe. Mendes discursou a favor do ensino proporcionado pelo ESCD, considerado como “a bela vocação para a formação da mocidade feminina”. Em determinado trecho, Pe. Mendes apresentou o seguinte questionamento ‘Será o lar a atividade, a profissão da mulher?’, sobre o qual responde a si mesmo com: ‘Não só uma profissão, mas seu santuário’. Na resposta, Pe. Mendes acrescentou elementos religiosos como o santuário, naquilo que já era dado como natural à mulher: o lar. Segundo o Padre, nos tempos imemoriais da Grécia Antiga, a mulher ficava restrita ao ambiente doméstico, ‘alheia’ à vida social. A mulher seria a sacerdotisa do lar, responsável pelas inúmeras atividades rotineiras, como ordenar, higienizar, preparar alimentos, nutrir, assistir os enfermos, alfabetizar, governar, ensinar, orar e educar. Se no Egito Antigo, a mulher exercia essas atividades envolvidas em uma áurea de segredo, com a escola fornecendo ampla informação científica, a mulher poderia desempenhar ‘seus múltiplos trabalhos domésticos e nobres obrigações de esposa e de mãe’? De acordo com o Pe. Mendes:

Para tratar a terra o agrônomo cursa uma faculdade superior. Para tratar a casa, o homem e a família, curse a mulher uma faculdade superior. A casa é mais importante que a terra. Esta nem todos podem possuí-la. Aquela é bom que todos tenham. Mas, se a casa não superar o campo o homem e a família não valerão bem mais do que a gleba? Aqui está a exigência efetiva de nível para as ESCD: Formar o homem, orientar a família, humanizar os campos, espiritualizar os lares⁵⁸.

⁵⁷ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

⁵⁸ Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Cx 02, 1958, p.5, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

As referências domésticas maternas e familiares, marcas da condição feminina, foram naturalizadas junto com o modelo de família reinante como a grande missão da ESCD. Os modelos dicotômicos de mulher-casa e homem-campo permaneceram, tendo a economista doméstica a grande missão de guiar moralmente o homem e a casa, estender este trabalho ao campo e a outros lares.

Ao discursar sobre o Regimento disciplinar da ESCD, a prof^a Diretora Maria das Dores também contribuiu para harmonizar a presença feminina na UREMG, ressaltando aspectos morais das economistas domésticas. Manifestando preocupação em garantir o comportamento moral das estudantes, a diretora traçou um perfil moral ideal de aluna que a Escola almejava, contrapondo àquelas consideradas antípodas. Segundo a diretora:

[..] Aqui estamos para um esforço conjunto de aperfeiçoamento. Que é uma escola senão um laboratório cujas técnicas visam o progresso material e moral e, acima de tudo, o aprimoramento da personalidade. Aí está um ideal elevado. Buscá-los, a todo o transe, sem dúvida, constitui a finalidade desta Escola [...]⁵⁹

Temendo desastres morais que pudessem abalar esse ideal e a finalidade da escola, a prof^a diretora Maria das Dores ressaltou o cumprimento irrestrito do regimento, alertando as alunas sobre o modo como seriam tratadas. Aquelas que se apresentassem ordeiras, dóceis, obsequiosas, finas e exatas na hora e na ordem contariam com a simpatia e admiração da escola, sem os transtornos da punição. Em contrapartida, aquelas estudantes que agissem ao contrário do citado acima, revelando-se rebelde, relapsa, sem disciplina, sem hora e sem inspiração para a ordem, sentiriam a força dos dispositivos regimentais, tornando-se uma criatura indesejável dentro dos muros da escola⁶⁰. Assim como Pe. Mendes, a diretora Maria das Dores frisava constantemente a vigilância moral sobre as estudantes como garantia que o estudo e o trabalho não desvirtuariam aquelas mulheres dos padrões de gênero ali estabelecidos.

Dito tudo isso, observamos nos discursos da prof^a Celina, do Pe. Mendes, da diretora Maria das Dores e mesmo das estudantes tentativas frequentes de conciliar e harmonizar a modernidade, difundida pela escola, com a grade de representações tradicionais sobre o feminino. A recorrência dos discursos para agregar o moderno e

⁵⁹ Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Cx 02, 1958, p.5, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa

⁶⁰ Preleção, Cx 03, 1959, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

tradicional nos fez notar que talvez existissem mais conflitos sobre a presença das economistas domésticas, naquele espaço, do que pudemos supor, ou seja, a ocupação do espaço público pelas mulheres não foi um processo simples e harmônico, como querem sugerir os discursos acima analisados; embates e disputas simbólicas fizeram parte da ocupação, como veremos nos depoimentos de alunas pioneiras e nos editoriais do jornal “O Bonde” e “A Paineira”.

3.3. Entre trabalhar e casar: a profissional da economista doméstica

Nos anos pós-segunda guerra, apesar de se admitir atividades femininas fora do lar, condizentes com a sua suposta natureza, os destinos de ser mãe e esposa sobrepujam-se a quaisquer outras pretensões de carreira. Até mesmo as mulheres que trabalhassem fora deveriam conciliar seus serviços domésticos com a atuação profissional, sem que o acúmulo de afazeres fosse questionado (BASSANEZI, 2014, p. 293).

De acordo com a prof^a Celina de Moraes Passos, a aquisição de um diploma que habilitasse a mulher a exercer uma profissão tinha se tornado um dos objetivos das meninas desde os primeiros anos do ensino primário. Segundo ela, a luta pela profissionalização seria legítima, ninguém poderia tirar esse direito das meninas, o conhecimento nunca atrapalhou alguém com intenções honestas. No entanto, toda essa instrução especial deveria vir acompanhada dos ensinamentos que as ajudariam a realizar seus principais deveres. Aquelas que se ocupavam nas mais diversas profissões, não estariam isentas das suas obrigações da casa:

Não há a fugir; exercida por aquelas que compreendem a beleza da tarefa ou amargurada por espíritos menos esclarecidos, ela terá que ser executada. Aprendamos a levar a cabo esta nobre missão com o devotamento e a elevação moral que ela requer e merece⁶¹.

Mesmo que a palestrante tenha afirmado certa modernidade ao glorificar mulheres nas mais variadas profissões, defendendo maneiras modernas para desempenhar o doméstico, as funções femininas permaneceram nos padrões tradicionais de gênero. Essa questão foi observada por Lopes (1995, p.254), ao pesquisar a carreira profissional das primeiras economistas domésticas, formadas pela ESCD. Segundo a mesma autora, das treze pioneiras identificadas, oito ficaram celibatárias, com intensa atividade profissional

⁶¹ Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Cx 03, [s/d], p.09, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

na própria escola; uma casou-se e ficou como professora com menor formação acadêmica, outras duas tornaram-se donas de casa e duas foram trabalhar no INCRA ou no Serviço Social Rural.

A partir da reflexão sobre o destino social das primeiras economistas domésticas, Lopes (1995, p.237), contribuiu para a compreensão das tensões que essas mulheres enfrentaram diante do casamento e carreira profissional. Se a formação profissional por meio de um curso superior indicasse modernização, a concepção do curso reforçava papéis tradicionais para as mulheres. Ao mesmo tempo em que a presença na escola implicava maiores oportunidades profissionais, por meio da condição de secretárias e professoras primárias, outras possibilidades se apresentaram também como as de professoras universitárias da própria Escola, trabalhadoras no serviço de extensão rural e até mesmo bolsistas enviadas para realizar cursos nos Estados Unidos. Também observamos que o maior contato com o ambiente masculino, supostamente, ampliaria as expectativas do que Maria Lopes chamou de casamento hipergâmico.

A posse do diploma universitário e das novas possibilidades profissionais alimentavam a busca por parceiros de escolaridade universitária, semelhante ou superior. Segundo uma das entrevistadas por Maria Lopes: *“porque acho que investi muito no meu lado intelectual e acreditava que não podia dar certo a convivência com um homem que não tivesse curso superior [...]”* (Apud LOPES, 1995, p. 230). Além do capital escolar, as expectativas também recaíam sobre *“a classe de quem tem berço e sabe tratar uma mulher”* (A Paineira, 1956, p.02). Implicitamente, o casamento com parceiros de escolaridade menor era criticado, de forma difusa, pelos pares e pela própria Universidade.

De acordo, com outra entrevistada: *“Meu marido só tem secundário, ele não foi meu contemporâneo aqui [...] Houve bastante resistência, as pessoas viravam a cara [...] Meu pai não fez objeção [...]”* (Apud LOPES, 1995, p.232). O casamento perfeito residiria nos parceiros existentes, os agrônomos, que possuísem capital escolar e econômico o mais alto possível, em contraposição, era visto como um desvio aquelas que se lançassem ao casamento hipogâmico, ou seja, com parceiros de capital escolar inferior. Mesmo aquelas que possuísem o capital escolar maior que o do marido continuavam responsáveis pelo desvelo da casa (LOPES, 1995, p.231).

Notamos que, no ambiente universitário e profissional, o casamento permanecia como fato social inevitável para as mulheres. O casamento e as qualidades morais constituíam-se no eixo estruturante da vivência feminina:

Enquanto que, para os homens, a profissão é naturalmente o eixo estruturante de suas vidas, para as mulheres as vivências são estruturadas pelas virtudes - virtudes essas que são cada vez mais reforçadas e reelaboradas por um saber corroborador do papel de mãe moderna (LOPES, 1995, p.234).

Por consequência, os maiores esforços masculinos eram direcionados à vida profissional e as mulheres eram incentivadas a se dedicarem à família. O casamento não possuía a mesma importância na carreira profissional de ambos os gêneros. Para os homens, o casamento não alterava suas escolhas e seu destino profissional. Ao contrário, para as mulheres, o casamento constituiu-se em fator determinante no modo como ocupavam o espaço público e vivenciavam o doméstico. Profissão e os papéis tradicionais femininos pareciam não combinar, o que fazia com que muitas economistas domésticas abandonassem a carreira universitária e profissional em nome da família ou que não se casassem para exercer a profissão. Segunda uma das entrevistadas: “[...]naquele tempo, a mulher não exercia uma profissão de nível superior, nem trabalhava em tempo integral, tinha mais disponibilidade para essa parte afetiva [...] arranjar um namorado [...]” (Apud LOPES, 1995, p.252).

Para aquelas que se casaram, cerca de 30% das entrevistadas, o enlace matrimonial deu-se principalmente com os agrônomos, o que sinalizou que a universidade rural tinha funcionado como um ‘mercado’ matrimonial para parte das estudantes. Porém, a condição predominante para aquelas pioneiras que seguiram o trabalho docente na escola, foi o celibato. O mercado amoroso ampliou-se com o contato mais próximo com aquele universo masculino, mas não se concretizou para oito das entrevistadas, totalizando 70% (LOPES, 1995, p.238).

A posse de um diploma universitário e a existência de uma regra difusa de casamento hipergâmico entraram em conflito com preceitos sociais de uma geração de mulheres, na qual a maior realização feminina concentrava-se no fato de ser esposa e mãe. As expectativas de um casamento hipergâmico depararam-se com a carência de parceiros que consentissem dividir o universo doméstico com mulheres que optavam por uma profissão alicerçada na formação universitária (LOPES, 1995, p.247). Na ocupação do espaço universitário e profissional, as expectativas constantes sobre o casamento, nos indicaram que esse processo trazia em si disputas e conflitos que tensionaram a construção do feminino veiculado à economista doméstica.

Ademais, as entrevistadas celibatárias alegaram que, ao seguirem a carreira docente universitária, ficaram sem tempo para dedicarem-se às relações amorosas. A

rápida transformação de estudantes para professoras da ESCD exigiu mudanças de comportamento adequadas com a nova posição, se como estudante foi complicado um namoro que resultasse em casamento, como professora isso tornou-se mais complexo. Já que as expectativas sociais eram de dedicação permanente e exclusivas ao namoro, noivado e conseqüentemente casamento. Outro fator apontado esteve na idade, representada pela rápida transição de alunas a professoras do curso (LOPES, 1995, p.248). Em outro depoimento: “*Então, naquele tempo, a explicação era esta: a pessoa se sentia tão realizada, tão satisfeita dentro da profissão que não se preocupava* (Apud LOPES, 1995, p.251)”.

Estigmatizadas como solteironas, as economistas domésticas celibatárias permaneceram na carreira fora do lar vivenciando a contradição entre as novas possibilidades profissionais e os tradicionais modelos femininos. Para Lopes (1995, p.248), o fato dessas mulheres terem experimentado outros modelos possíveis que não aqueles de mãe/esposa com o casamento, não produziu necessariamente novos códigos de representação, mas alimentou as tensões entre o tradicional e o moderno que permearam o universo das economistas domésticas. Depois de formada, o projeto de vida profissional que se apresentava para a economista doméstica pôde ser entendido como moderno à medida que sua inserção no universo público se dava pela inclusão no mercado de trabalho. Por outro lado, não ocorreram mudanças radicais nas representações sobre a família e os papéis sociais das mulheres, as virtudes ditas femininas permaneceram como as mais valorizadas. Desse modo, sem dúvida que a ESCD promoveu novos arranjos sociais para aquelas mulheres, porém, tais transformações não foram o bastante, naquele momento histórico, para desconstruir padrões tradicionais femininos (LOPES, 1995, p.247).

3.4 Conflitos e disputas simbólicas: o universo cultural “d’O Bonde” e “A Paineira”

A entrada feminina no ambiente universitário masculino provocou disputas simbólicas entre as estudantes de economia doméstica e os de agronomia, isso influenciou diretamente na construção das representações sobre o feminino a partir da economista doméstica. Ademais, a presença feminina na UREMG, junto ao acesso do curso superior provocou uma desordem na cultura sexuada corrente, na qual o lugar de mulher anteriormente era em casa, e não na universidade, no ambiente doméstico e não no público (SIMÃO, 2016, p.150). Inseridos na cultura escolar vigente, os jornais estudantis

refletiam os conflitos simbólicos e opinavam sobre o que era ser homem e o que era ser mulher. Logo, sem questionar os valores sociais e institucionais que regiam a universidade, “O Bonde” e “A Paineira” veiculavam diferentes posturas sobre as relações de gênero que ali se instauravam.

Fundado em 1945 por estudantes da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, “O Bonde” apresentava-se ao público masculino como um órgão informativo, cultural, crítico e humorístico. E por meio da produção de notícias, opiniões e chacotas, mantinham todos informados sobre os principais acontecimentos do mundo acadêmico e profissional da ESAV. Dias antes de iniciarem as aulas, em um editorial intitulado ‘Mulher’, foi apresentada uma definição dita biológica do sexo feminino, como a fêmea do *Homo Sapiens*. No decorrer do texto, haviam referências do ser mulher como um instrumento puro e simplesmente de prazer, com evolução um pouco mais retardada na escala animal, mas capaz de simular uma madona apaixonada. Com raras exceções, acusou que a maioria não possuía honra, vergonha e dignidade para tornarem-se verdadeiramente esposas e mães. Mais à frente aconselhava os homens a analisar mais do que a beleza, para não deixarem se enganar e fazer de suas companheiras a mãe dos seus filhos ⁶²

Na edição de 16 de agosto, quando as aulas da ESCD haviam começado, identificamos um editorial que zombava da rotina estudantil das economistas, deixando mais evidente essa tensão que a presença delas provocava. Intitulado o ‘Regime das garotas de uma escola’, os editores zombavam e menosprezavam tudo o que envolvia as economistas, de conteúdos estudados até a presença no refeitório, como no trecho “[...] 12,00 hs – Almoço [...] Evitar contato com os rapazes. Eles são selvagens. Metem medo segundo o Doutor”. Iniciaram o relato do roteiro de atividades com a seguinte frase "Qualquer semelhança com pessoas vivas ou mortas ou mesmo moribundas é muita coincidência e fazemos votos que essa não se dê", o que nos sugere chacota de uma suposta rotina enfadonha⁶⁰. No relatório de 1956, produzido pela diretora Maria das Dores, observamos uma demonstração de satisfação ao comunicar a separação do refeitório da ESCD com o da ESA, "o que trouxe grande ordem para todas as alunas". Entendemos que, além da vigilância dos corpos femininos, as estudantes talvez tivessem sofrido represálias dos estudantes de agronomia, devido à sua presença naquele ambiente até então marcadamente masculino⁶³.

⁶² O BONDE, Viçosa, 1945.

⁶³ Relatório, Cx 03, [1956], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

No fim do segundo semestre de 1952, as estudantes de economia doméstica finalizaram o primeiro curso de Administração do Lar, mas já receberam as primeiras alfinetadas dos estudantes de agronomia. No editorial “A Mulher Ideal”, o autor ‘Mistereco’ apontou as características da mulher ideal para o casamento, com referências jocosas aos padrões tradicionais femininos como a graciosidade, paciência, fazer versos, saber costurar e cozinhar e o espírito de sacrifício das Econômicas. Segundo o Mistereco, em “O Bonde, 1952”, p.03, qualquer das 32 econômicas restantes que se escolhesse, o leitor seria muito feliz, pois o curso apresentava-se como uma fábrica de mulheres para casar.

Na edição de 29 de agosto de 1953, os editores “d’O Bonde” ironizaram o curso de ciências domésticas no editorial ‘Eco...no...mia’ ao dizer que as economistas domésticas eram as Picadinhas⁶⁴, as queridinhas dos professores, os brotinhos da Sétima e ótimas alunas. Descreveram, portanto, as atividades realizadas pelas estudantes nos termos ‘A. M. José só sabe fazer bolos gostosos e fazer presente deles. Ler Gibi e com suas aventuras sonhar. Às vezes quando pensamos que esta garota está estudando, apenas rabisca... a+o.’, outra estudante foi descrita como ‘Isa, coitadinha, vive apertada com a zoologia e a pensar na querida ‘Mãe Joanna’’. Assinado pelo pseudônimo Bibi, a coluna na página 02 do jornal “O Bonde, 1953” foi finalizada com ‘eis uma ligeira descrição do curso das ‘Picadinhas’ que eram felizes por cursarem apenas 13 matérias Além de demonstrarem uma suposta superioridade, os estudantes da ESAV manifestavam certos ciúmes, ao acusarem as economistas domésticas de pupilas do senhor reitor, o que pôde se dado em razão da atenção e esforços da Universidade não serem mais exclusivos da ESAV.

De acordo com Maria de Fátima Lopes, “O Bonde” satirizava explicitamente as disciplinas da ESCD, a escrita das economistas e a pouca validade dos conhecimentos transmitidos no curso com o objetivo de sinalizar a irrelevância e a pouca operacionalidade da economia doméstica. As Ciências Domésticas eram admitidas no espaço acadêmico com a presença física das meninas, mas sinalizavam constantemente a distância intelectual nos termos picadinhas e economistinhas, “nós somos um curso superior, vocês com o que aprendem não merecem o nome de acadêmicas” (LOPES, 1995, p. 218). A imagem feminina, construída pelos estudantes agrônomos e veterinários,

⁶⁴ Picadinha era um termo diminutivo para se referir “Pica Couve”.

estava circunscrita no pensamento dominante de que a profissionalização das mulheres era algo menor diante do seu destino social.

Outra sátira feita foi publicada na edição de 16 de abril de 1955, quando no editorial “Apesar da Árvore”, o pseudônimo Sexta Papus propôs-se a narrar a vida de um homem, do nascimento à morte ou casamento, apontando o papel da árvore e da mulher nas diferentes fases da vida. Seja como mãe, namorada ou esposa, a mulher estava provida da madeira e vara de marmelo- árvore, para agredir os homens, “Será interessante notar, que a mulher estava fortemente associada à árvore na luta de extermínio ao homem”. No entanto, finalizou a coluna do jornal “O Bonde, 1955, p. 02 com “O homem existiu, existe e existirá, com a árvore, sem a árvore e apesar da árvore”.

Na edição de 18 de junho de 1955, o editorial ‘Picando Couve’ escrito pelo pseudônimo ‘El Satham’, informou aos leitores que aquele espaço seria destinado a comentar os assuntos relacionados à ‘Escolinha da Sétima’, às reuniões sociais da Sétima e ao sexo frágil.

As referências jocosas do jornal “O Bonde” também se estenderam à própria ESCD, ao chamar as estudantes de ‘alunas de engolir, comer e dormir’ e de ‘Como caçar seu engenheiro agrônomo’. Ao comentar um jantar realizado pelas estudantes, ironizou que o cardápio foi estilo *La Miss Brasil* devido à beleza das diversas modalidades de couve: couve crua, couve cozida [...]. Nessa e em outras edições, a forma mais comum pela qual mencionavam as economistas domésticas era pelo termo de pica-couve.

Segundo Fábio Simão, o termo pica-couve zombava da ideia de que as mulheres da Ciências Domésticas aprenderiam apenas a aperfeiçoar e repetir os afazeres do lar, simples, cotidianos e, por conseguinte, irrelevantes, o que confirmava a sua natureza doméstica e conseqüentemente inferior. Utilizando-se dos recursos simbólicos dispostos nas representações socialmente estabelecidas naquele ambiente cultural, os estudantes da ESAV procuravam desgastá-las, para dificultar sua aceitação em um ambiente acadêmico. Nesse sentido, a depreciação ‘pica couve’ além de reportar-se à inferioridade, referiu-se à conjuntura da aspiração da prática doméstica ao universo acadêmico, e, ao mesmo tempo, à subestimação do fazer feminino e da feminilidade, uma vez que associou a mulher a fazeres inferiorizados por discursos e relações de poder historicamente sedimentados (SIMÃO, 2016, p. 151).

Em 1956, ano da primeira formatura do curso superior, as alunas da ESCD criaram o jornal feminino, “A Paineira”, que circulou com algumas falhas até 1960. O nome veio em decorrência da árvore paineira, localizada em frente ao primeiro e provisório

alojamento feminino da Escola, que as ‘moças’ utilizavam como espaço de recreação e estudo. O jornal era composto de editoriais sobre informações do curso, fofocas, bailes, festas, comemorações e comentário sobre a vida social da UREMG. Em meio a sátiras e dificuldades, as estudantes procuravam justificar a importância do curso para as mulheres, o que se apresentou um indicativo de que o curso não era socialmente reconhecido por todos. No editorial “A Escola em que vivemos”, descreveram a importância das atividades acadêmicas do curso, defendendo-se das alegações de que estavam ali apenas para serem cozinheiras do refeitório da ESAV. Segundo a autora, Glória Queiroz, no jornal “A Paineira” de 1956, p. 02: “Na oposição atual, a moça precisa ter melhores conhecimentos das atividades do lar, ou fora do mesmo que lhes são peculiares e não obtê-los-ão fazendo curso de filosofia, geralmente a principal preocupação das moças que terminam o curso secundário”.

Ao tentar justificar a importância da educação para as mulheres e em especial da Economia Doméstica, as redatoras resgataram a dita natureza feminina; afeitas ao papel principal que lhes cabia dentro da casa, ou de uma profissionalização que atendesse à sua destinação ao lar, reforçaram a feminização de certas atividades, como as de professoras ou extensionistas. Consideradas como exercendo a educação da família/mulher rural, contrapuseram mais uma vez a oposição das ciências domésticas versus filosofia; esta não como figura própria à mulher moderna, mas pelo fato de não possuir aplicabilidade prática imediata. A modernidade por sua vez, exigia que as mulheres tivessem algumas noções filosóficas, mas fundamentalmente afeitas a racionalizar o mundo doméstico e familiar (LOPES, 1995, p.215).

Na edição de 07 de novembro de 1956, Zélia Rodrigues publicou o editorial “Impressões de uma visitante”. As impressões positivas que um visitante teve ao conhecer o ambiente acadêmico da ESCD. Conforme relato do visitante, na escola preparava-se a mulher para a sua verdadeira missão, o lar. E que elas deveriam se orgulhar da carreira que escolheram e da responsabilidade que lhes competia sobre o progresso da pátria. Citando André Maurois, finalizou o editorial do jornal feminino “A Paineira” com: “Uma mulher deveria ter tanto orgulho de conseguir fazer do seu lar um pequeno mundo perfeito quanto o maior homem de Estado de ter organizado um país”.

O comportamento dos estudantes nos encontros sociais também era alvo de críticas das editoras “d’A Paineira”. No editorial “Quando as luzes se acendem”, o pseudônimo Sayonará comentou sobre o que ela julgou comportamentos inapropriados de alguns rapazes nas reuniões sociais. Segundo a autora, “Para constituir exceções, às

vezes aparecem certos senhores que só esquecem dos tempos modernos, onde a moça aprecia bem mais uma conversa amigável do que os corriqueiros elogios à queima roupa, tão em desuso por qualquer mentalidade um pouco evoluída”.

Era com frequência que “O Bonde” (1956, p.03), também comentava sobre as meninas que frequentavam os eventos sociais dos estudantes. Na coluna Chafé Society, assinada pelo pseudônimo Bizunga Sued, chamavam as economistas domésticas de Srta. Lábios de Bife Cru, Srta. Mamã Pernalonga, Srta. de Tédio entre outros nomes.

Assim como as economistas, o jornal “A Paineira” também não escapou às críticas felinas dos editores “d’O Bonde”. No editorial de 1958, p.03 e p.04 ‘Meninas tenham cuidado’, o pseudônimo ‘Paulada’ acusa o jornal feminino de encherem a ESA de mancadadas impressas que o próprio Gutemberg teria se envergonhado de ter inventado a imprensa. Acusou que, desde seu primeiro número, o “pasquim” escorregou em plágios, erros e inexatidões que expressavam a inabilidade das responsáveis pelo pseudo-jornal. A fim de demonstrarem a superioridade, afirmou que “O Bonde”, querido pela multidão, iria contribuir com “A Paineira” e as pica-couves, pseudo-jornalistas, apontando os erros e sugerindo as correções. Desejavam que as estudantes elevassem a qualidade do jornal e terminassem dizendo “Meninas, vocês não precisam agradecer. Nada mais fizemos que a nossa obrigação. Sentimo-nos felizes por servir à comunidade”.

As sátiras direcionadas ao jornal “A Paineira” e às economistas estavam sedimentadas nos atributos ditos femininos, como a beleza e as práticas domésticas, como o cuidado com as crianças. Na edição de 13 de abril de 1958, lançaram um suplemento Feminino intitulado “A Pauneira” (1958, p.01). Na primeira página ‘Cuidados com o Bebê: a nova linha’, ironizaram a pouca validade e utilidade do curso de Ciências Domésticas. No trecho, “O Bonde atingiu neste número o nível dos grandes matutinos brasileiros, lançando seu suplemento feminino. O Preço da Pauneira: o sorriso d’O Bonde e soluço da Paineira.” Novamente, o feminino foi colocado como complementar ao masculino, em outras palavras, a Economia Doméstica era considerada como um apêndice e subordinada à agronomia e veterinária. O próprio título do suplemento sinalizou uma espécie de violência para com as economistas domésticas, com duplo sentido, “Pauneira” poderia significar uma pancada com um pau ou referir-se ao órgão genital masculino, o pênis. A suposta força e superioridade masculina em contraposição à fragilidade e fraqueza feminina, presente nas sátiras do jornal, refletiu a cultura estabelecida na instituição com as ciências agrárias ocupando o centro das atenções e

investimentos, enquanto a Economia Doméstica enfrentava sérias dificuldades para estabelecer-se como curso superior.

Segundo Chartier (1995, p.42), essas representações da inferioridade feminina, rotineiramente reafirmadas, se estabeleceram em corpos de homens e mulheres. A introjeção da dominação masculina não se deu em um processo unilateral sem resistências ou desvios, pelo contrário, a “apropriação feminina de modelo e de normas masculinas, transformaram em instrumento de resistência e em afirmação de identidade as representações forjadas para assegurar a dependência e a submissão”. As falhas e fendas que atingiram a dominação masculina nem sempre se apresentaram em rompimentos bruscos ou discursos explícitos de recusa e rebelião. Parte significativa nasceu da própria aquiescência, reaproveitando termos e símbolos da dominação para encorajar a insubmissão.

Dessa forma, ambos os jornais reforçaram os padrões da época sobre a responsabilidade feminina nos cuidados do lar. “O Bonde” e nem mesmo “A Paineira” questionaram a estrutura de poder local ou quebraram as regras acadêmicas. Apesar de reforçarem as imagens existentes sobre o universo feminino, as economistas domésticas introduziram o elemento moderno ao reproduzirem os critérios científicos da *Home Economics* e a profissionalização na administração do lar. As economistas domésticas reforçaram as representações tradicionais sobre a mulher à medida que reafirmavam sua responsabilidade e suposta natureza no cuidado do lar e da família. Ao mesmo tempo em que ressignificaram essas representações, quando ressaltavam o caráter técnico e científico dos saberes domésticos ali ensinados, pois não se apresentavam como humildes donas de casa e sim como profissionais habilitadas para uma administração racional do lar.

Também não alimentaram um embate direto com as chacotas “d’O Bonde”. Respondiam de forma mais discreta com frases “não queremos disputar com ninguém”. O que poderia ser entendido como submissão diante de relações de poderes assimétricas, aqui foi compreendido como uma estratégia de defesa, já que se viram diante de sujeitos fortalecidos pela cultura acadêmica masculina. Enquanto os discursos oficiais da ESCD procuravam harmonizar o que era possível ser mulher e ser moderna, o jornal estudantil ‘O Bonde’ tencionava a relação entre o tradicional e moderno. O relacionamento d’O Bonde com “A Paineira” nos mostrou que não foi tão pacífica e ordeira a inserção das moças como estudantes e profissionais da economia doméstica, já que eram constantes

os questionamentos, por vias jocosas, dos agrônomos sobre a validade do conhecimento e profissão proporcionados pela ESCD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua primeira menção na legislação de 1827, a escolarização dos saberes e práticas domésticas direcionou o ensino escolar feminino. Consideradas biologicamente inferiores, as meninas não tinham acesso ao mesmo nível escolar dos meninos e o ensino restringia-se apenas ao necessário para os cuidados com a casa. As escolas primárias ensinavam as meninas a ler, escrever, contar, moral cristã e as prendas domésticas, e as autoridades afirmavam ser desnecessário mais do que isso para a sua formação intelectual, uma vez que o destino e a felicidade que as esperavam estava no trabalho doméstico. Dada como inteligência inferior, as meninas aprenderiam na escola somente aquilo que contribuísse para o suposto sonho feminino do matrimônio e da maternidade. Para o poder público, Igreja e família, a instrução escolar não era relevante, o mais importante era a educação que as preparariam para tornarem-se as futuras esposas e mães.

No decorrer do século, mudanças sociais e econômicas entrelaçaram-se com as transformações culturais que repercutiram na legislação educacional. Com a industrialização, a urbanização e o movimento higienista ocorreu uma ligeira ampliação dos conteúdos ensinados às meninas. O Decreto Imperial, de 1854, assinado por Couto Ferraz, estendeu o ensino das escolas primárias, de ambos os sexos, para a instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de gramática, princípios elementares de aritmética, sistema de peso e medidas do município. Apesar de não ser o único conteúdo ensinado, tanto nas legislações de 1827 e 1854, as prendas domésticas permaneceram como marcas do ensino feminino. Com o objetivo de educar mais do que instruir, as prendas domésticas colaboraram para reforçar os padrões de gênero sobre o comportamento das meninas. Quanto aos meninos, os conteúdos ensinados iam ao encontro do papel social de ocuparem o espaço público, como responsáveis pelo sustento da casa e chefes de Estado.

Com a Reforma de Leôncio de Carvalho em 1879, a escolarização dos saberes domésticos ampliou-se de prendas domésticas para a Economia Doméstica. O que passou a incluir o ensino da cozinha, cuidado com os bebês, etiqueta tudo que fosse necessário para que a mulher cumprisse o seu dever social de servir à pátria, cuidando do doméstico, segundo os preceitos médicos- higienistas. No século seguinte, a partir do governo Vargas, a Economia Doméstica passou por alterações significativas tornando-se além de disciplina, o eixo curricular de cursos profissionais para meninas. Nas diferentes

modalidades, o objetivo estava em educar as jovens de diferentes classes sociais a aprender algum ofício dito feminino, como a confecção de chapéus, para serem donas de casas prendadas e controladas. O ensino agrícola também contou com a escolarização dos saberes domésticos na criação de escolas de Magistério Rural que objetivavam formar mulheres para a atividade docente nas escolas profissionais agrícolas e nos cursos de extensão rural. É neste contexto, do ensino agrícola na década de 1940, que interpretamos as justificativas para implantar uma Escola Superior que formassem economistas domésticas.

Uma das questões iniciais que nos intrigava era compreender os motivos e condições que levaram uma cidade do interior de Minas Gerais a criar a primeira Escola Superior em Economia Doméstica e porque especificamente Economia Doméstica. À medida que nos deparávamos com os relatórios e discursos, constatamos que, atendendo uma demanda do ensino agrícola, a ESCD foi criada para formar mulheres profissionais que atuassem como extensionistas, visando auxiliar as comunidades rurais mineiras no aperfeiçoamento das práticas domésticas. Como já existia uma Escola Superior de Agricultura, com a presença constante dos Estados Unidos, Viçosa aparentemente apresentou os melhores requisitos para abrigar a ESCD. Com o já tradicional apoio técnico e financeiro dos norte-americanos, a Escola se estabeleceu com base nos princípios *Land-Grande Colleges* e *Home Economics*.

Vale mencionar que os trabalhos que investigaram a ESCD não se enveredaram para a trajetória do ensino de Economia Doméstica no Brasil, alegando que a proposta da *Home Economics*, adotada pela Escola, não possuía vínculo com o que era ensinado no Brasil. No entanto, ao analisar as legislações que marcaram o ensino da Economia Doméstica, observamos que, além do desenvolvimento de conteúdos com puericultura e enfermagem, a ESCD manteve a grade de representações que orientaram o ensino feminino e a própria Economia Doméstica, desde o início da escolarização feminina no Brasil até a fundação da ESCD. Devido aos limites da educação escolar feminina, a Economia Doméstica era elaborada segundo parâmetros técnicos, mais simplificados e não ultrapassavam a escolaridade de ensino profissional.

A ESCD distinguiu-se na trajetória da Economia Doméstica com a apresentação de currículos mais complexos desenvolvidos por critérios científicos. Com o arcabouço científico mais elaborado do que até então era produzido, a *Home Economics* modernizou a Economia Doméstica com a incorporação de novas técnicas e metodologias para o

ensino e execução das atividades domésticas. Desse modo, acrescentamos aos estudos da ESCD, o percurso escolar da Economia Doméstica, situando a escola como uma instituição estratégica na história da educação das mulheres.

A princípio, iniciamos a pesquisa direcionada por localizar as representações sobre o feminino na Escola e investigarmos se tais representações que circularam na ESCD, reforçavam, rompiam ou ressignificavam as representações tradicionais sobre a mulher. Contudo, os conflitos entre aspectos modernos e tradicionais presentes nos discursos, relatórios e jornais, nos apareceu como um fator a mais na análise do jogo de representações que permearam a construção do feminino a partir da economista doméstica. Revestida de modernidade, a Escola destacava seu pioneirismo na Economia Doméstica como educação universitária para as mulheres e sua proposta de ensino segundo os preceitos desenvolvidos da *Home Economics*. Depois de formada, o projeto de vida profissional que se apresentava para a economista também podia ser entendido como moderno, à medida que sua ampliação no universo público se dava pela inserção no mercado de trabalho, principalmente como extensionista rural. Os discursos oficiais de professores e dirigentes da escola buscavam justificar a possibilidade de realizar o curso superior na ESCD, ter expectativas profissionais como economista doméstica e ao mesmo tempo preservar-se no seu destino social. Mostramos que, com o jogo de representações, a escola propunha-se em modernizar os saberes e práticas domésticas, mas para ser aceita apelava para o que a sociedade, daquele momento, tinha como fundamental, as mulheres trabalhando condizentemente com a natureza feminina do cuidado.

Agregamos à discussão que a ocupação do espaço público, tanto da universidade como do mercado de trabalho, não foi um processo pacífico. Uma série de conflitos e desafios marcaram a trajetória acadêmica e profissional das economistas domésticas, nem sempre cercadas de estudo e trabalho, mas também como extensionistas ou professoras, a fim de harmonizar com as expectativas sociais sobre suas vidas.

A pressão do casamento sobre a carreira profissional constituiu-se em um fator relevante na linha tênue entre o moderno e o tradicional, visto que a maioria das primeiras estudantes tiveram que escolher entre trabalhar e casar. Para as pioneiras que seguiram a carreira profissional de professoras universitárias, observamos o celibato, enquanto outras que se casaram interromperam a trajetória profissional. Mesmo naquele meio universitário com maior mobilização educacional e profissional, o casamento e as qualidades morais permaneceram como fato social inevitável para elas.

Identificamos que a presença de mulheres como estudantes na UREMG provocou constantes embates com outros estudantes, os agrônomos da escola Superior de Agricultura e Veterinária. Por meio das sátiras e piadas, os editores do d'O Bonde questionavam a validade e relevância das disciplinas da escola, do conhecimento e da atuação profissional das economistas. Os estudantes buscavam desgastar as economistas domésticas, referindo-se a elas como pica-couves – imaginário que permaneceu até os dias atuais, 'economistinhas' e alunas do 'Engolir, Comer e Dormir', para reafirmar a natureza doméstica do curso como inferior, dificultar sua aceitação em um ambiente acadêmico, além de reiterarem a profissionalização das mulheres como algo menor do que seu destino social de serem esposas e mães. Enquanto 'O Bonde' atacava os aspectos ditos modernos defendidos pela escola, as estudantes defendiam-se, retomando as imagens existentes sobre o universo feminino. Alegando a importância dos métodos científicos na administração do lar e a profissionalização feminina no mercado de trabalho para o progresso do país, as estudantes revalidavam que o papel principal das mulheres permanecia na esfera do doméstico. Apesar de não alimentarem um embate direto com as chacotas d'O Bonde com respostas mais discretas tais como “não queremos disputar com ninguém”, não entendemos a relação d'A Paineira com 'O Bonde' como de submissão diante de relações de poderes desiguais, mas como uma estratégia de defesa já que se viram diante de sujeitos fortalecidos na cultura acadêmica masculina. Dessa forma, assim como a escolha pelo casamento ou celibato, 'O Bonde' tencionou o discurso supostamente harmônico de inserção das moças como estudantes e profissionais da ESCD.

Ao observar a tensão entre as economistas e os agrônomos e orientadas pela definição de gênero de Scott, despertamos para a possibilidade de investigar como os jornais “A Paineira” e “O Bonde” construíram suas representações sobre o que entendiam como papéis femininos e masculinos. Como chance de uma futura pesquisa, deixamos a reflexão de quais seriam os padrões de gênero veiculados nos jornais ao longo de suas respectivas existências? Como se deu a construção do feminino e masculino nessa interação conflituosa entre os respectivos jornais? Do mesmo modo, quando estávamos a analisar o extensionismo como possibilidade de atuação profissional das economistas domésticas nos deparamos com outro questionamento que, devido ao nosso objetivo principal e aos limites de acesso à fonte, não pudemos responder. Ao irem a campo, interagir e ensinar a administração científica do lar, como essas economistas domésticas

eram recebidas? Em outras palavras, como se procedeu o contato das economistas domésticas com as donas de casa das comunidades rurais? Como será que essas mulheres rurais incorporaram ou não, os preceitos da *Home Economics*? Assim, o que a princípio fazia parte do imaginário estudantil de pica-couve, transformou-se no jogo de representações, entre o tradicional e moderno. Em outras palavras, ser mulher e ser moderna implicou para as economistas domésticas movimentar a luta de representações que permearam as relações de gênero ali estabelecidas.

REFERÊNCIAS

Fontes do Arquivo Histórico Da Universidade Federal de Viçosa

A PAINEIRA, Viçosa, 1956-1960, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

BRAGA, Joaquim. Relatório da Reitoria da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Caixa 06, [1954], p.35, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

CONDIÇÕES para o ingresso no curso de Administração do Lar, Caixa 02, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

CURRÍCULO, Caixa 04, 1959, p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

EXCURSÕES DE ALUNAS, Caixa 04, [1960], p.1/3, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

FERREIRA, Maria das Dores de Carvalho. Relatório anual da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Caixa 03, 1966, p.04, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

FERREIRA, Maria das Dores de Carvalho. Relatório, Caixa 04, [1957], p.09, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

FERREIRA, Maria das Dores de Carvalho. Relatório enviado ao Reitor Dr. Lourenço Menicucci Sobrinho, Caixa 04, 1957, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

FERREIRA, Maria das Dores de Carvalho. Preleção, Caixa 03, 1959, p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa

HISTÓRICO DA FACULDADE, Caixa 04, [s/d], p.01, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

ÍNDICE DE MATÉRIAS, Caixa 02, [s/d], p.14, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa

MENDES, Pe. Antônio. Conferência pronunciada pelo Revmo. Sr. Pe. Antônio Mendes no Salão Nobre da ESA, Caixa 02, 1958, p.4, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

O BONDE, Viçosa, 1945-1963, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

PASSOS, Celina de Moraes. Palestra Importância da Educação Doméstica para as Jovens, Caixa 03, [s/d], p.08, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

REITOR da UREMG. Contrato com Universidade, Caixa 05, [1958], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa – (Reitor da UREMG envia uma carta aos senhores Dr. Antônio Torres e Mr. Hansen, Diretores do ETA).

RELATÓRIO, Caixa 03, [1956], p.02, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa

SOBRINHO, Lourenço Menicucci. Proposta para a construção de uma casa experimental para Administração do Lar, no Centro de Treinamento de Extensão, em Viçosa. Cx 05, 1959, p. 05, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

VIANA, J. A. Carneiro. Considerações sobre o ensino universitário de engenharia, agronomia, veterinária e ciências domésticas, Caixa 06, 1950, p.17, Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa.

Legislação

BRASIL, LEI de 15 DE Outubro DE 1827. **Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado.** Rio de Janeiro, Município da Côrte, 15 Out. 1827.

BRASIL, DECRETO Nº 1.331-A, de 17 de fevereiro DE 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.** Rio de Janeiro, Municipio da Côrte, 17 Fev. 1854.

BRASIL, DECRETO Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. **Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Império.** Rio de Janeiro, Município da Côrte, 19 Abr. 1879.

BRASIL, DECRETO Nº 4.244, de 09 de Abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** Rio de Janeiro, RJ, 09 Abr. 1942.

MINAS GERAIS, Lei nº 272, de 13 de novembro de 1948. **Cria a Universidade Rural de Minas Gerais.** Minas Gerais, Belo Horizonte. 13 Nov. 1948.

SÃO PAULO, DECRETO Nº 5.884, de 21 de Abril de 1933. **Institue o Codigo de Educação do Estado de São Paulo.** São Paulo, SP, 21 Abr. 1933.

Bibliografia

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AURÉLIO. Dicionário da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em: Abril de 2020.

AMARAL JÚNIOR, J. C. Questões contemporâneas sobre o ensino de Economia Doméstica no Brasil: 61 anos depois. **Revista Espaço Acadêmico** (UEM), v.13, p.81-86, 2014.

BASSANEZI, Carla. “Mulheres nos anos dourados”. In: DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: Ed. Unesp, 2004.

BASSANEZI, Carla. **Mulheres nos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

BASTOS, Maria Helena Camara. GARCIA, Tania Elisa Morales. Leituras de Formação – Noções de Vida Doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a Educação das mulheres brasileiras. **História da Educação**. Nº 5, p.77-92, 1999.

BITTENCOURT Jr, Nilton Ferreira. Americanismo e Educação para o Trabalho no Brasil: Um Estudo sobre os Ginásios Polivalentes (1971-1974). 2013. 120f. **Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica)** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET MG, Belo Horizonte.

CARDOSO, João Manuel de Mello. NOVAIS, Fernando A. História da vida privada no Brasil 4. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Capitalismo tardio e sociabilidade moderna**. São Paulo: Companhia as Letras, 1998.

CARNEIRO, Maria F. das G. L. A Ideia de Modernidade em Reinhart Koselleck. Igualitária. Belo Horizonte, **Estácio**, V.1, Nº1, p.01-10, julho-dezembro, 2012.

CARVALHO, Marina Helena Meira. Right man com bossa: as representações do Brasil e do American way of life nas propagandas comerciais em revistas brasileiras de variedades (1937-1947). 2015. 240f. **Dissertação (Mestrado em História)**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Celina de Moraes Passos: formadora de professores e pioneira no campo da alimentação e nutrição no Brasil. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, Unesp, v. 11, n.2, p. 233-250, julho-dezembro, 2015.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, (São Paulo), São Paulo, V.5, Nº11, p.173-191. 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica. **Cadernos Pagu**, (Campinas), Campinas, Nº 4, p. 37-47. 1995.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Nº 2, p.177-229, Porto Alegre, 1990.

CHAMON, Carla Simone. **Escolas em reforma, saberes em trânsito: A trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

COELHO, Fabiana. Conceitos “cultura” e “representação”: contribuições para os estudos históricos. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, V. 16, Nº. 28, p. 87-99, 2014.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

COSTA, J. C. **Augusto Comte e as origens do positivismo**. Revista de História, v. 1, 1951.

DOTTA, Alexandre Godoy. TOMAZONI, Larissa Ribeiro. A condição da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos sociais da trajetória feminina. **XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: 2015.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. Betty Friedan: morre a feminista que estremeceu a América. **Revista Estudos Feministas**. Vol.14, Nº1, Florianópolis, Jan./Apr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000100015. Acesso em: 15 de março às 09:55.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Magistério em Economia Rural Doméstica em Minas Gerais: Uberaba (1953-1962). **Suplementos Exedra**. Coimbra. Nº 07, p.81-89, Jul, 2013.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, Ivor E. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA,1997.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JINZENJI, Mônica Yumi. Educar ou instruir as mulheres? Dilema do século XIX. In: CHAMON, Carla Simone. LOPES, Eliane Marta Teixeira. **História da Educação em Minas Gerais: da Colônia à República**. V.2. EDUFU, Urberlândia, 2019.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAGRAVE, Rose Marie. Uma emancipação sob tutela: Educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, Georges. PERROT, Michelle. **História das mulheres: o século XX**. Edições Afrontamento: Porto, 1991.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITE, Elaine da Silveira. Entre a economia e a crítica feminista da “racionalidade”: um esboço dos cursos de economia doméstica no Brasil. **Política & Sociedade**. Florianópolis. Vol. 15, Nº 33, p.254-281, Maio./Ago, 2016.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Nº 4, p.22-40, 1991.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Da Sagrada missão pedagógica**. Autêntica: Belo Horizonte, 2017.

LOPES, Maria de Fátima. O Sorriso da Paineira: Construção de Gênero em Universidade Rural. 1995. 317f. **Tese (Doutorado em Antropologia Social)** - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul. 1986. 273f. **Tese (Doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

LOURO, Guacira Lopes. MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Educação, Sociedade e Culturas**. Nº5, p.129-159, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero. Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Felipe; VILODRE, Silvana. **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, Vozes, 2003.

MOORE Jr., Barrington. **As origens da ditadura e da democracia**. São Paulo: Martins Afonso, 1983.

MUNIZ, Diva Couto Gontijo. **Um Toque De Gênero**: História e Educação em Minas Gerais (1835-1892). Editora UNB: Brasília, 2003.

OLIVEIRA, Cícero. Chartier e Foucault: poder, cultura e representação. **Poliética**. São Paulo, V. 6, Nº 2, pp. 68-87, 2018.

PACHECO, Alexandre. As implicações do conceito de representação em Roger Chartier com as noções de habitus e campo em Pierre Bourdieu. In: **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces: Revista de Extensão**, V. 1, Nº1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

PEDROSA, José Geraldo. SANTOS, Oldair Glatson dos. Agentes do ensino industrial no Brasil (1920–30–40) e suas referências internacionais: europeísmo e americanismo. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: V.13, Nº1, 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, Extensão e Economia Doméstica no Brasil**. 2016. 183f. *Dissertação (Mestrado em História)* – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PISCITELLI, Adriana. **Gênero, a história de um conceito**. Diferenças e Igualdades, São Paulo: Berlendis Editores, LTDA, 2009.

PROST, Antoine. **Doze Lições Sobre História**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

RIBEIRO, Maria das Graças M. e COMETTI, Ellen S. **Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa: um *Land Grant College* no Brasil?** Relatório final, apresentado à UFV, referente ao PIBIC/CNPq – ago/2000 a jul/2001. Viçosa, julho de 2001

RIBEIRO, M. Graças. M. A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais e a Difusão do Americanismo. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Sergipe. **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2008. v. 1. p. 01-17.

RIBEIRO, M. Graças. M. Caubóis e Caipiras: Os *land grant colleges* e a Escola Superior de Agricultura. **História da Educação**, Pelotas, Nº19, p.105-120, abr, 2006.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 5ª ed, 2011.

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

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, (Porto Alegre), Porto Alegre, v.20, nº 2, p.01-99. 1995.

SILVA, Gustavo Bianch. A UREMG/UFV e suas relações com o poder: modernização, ditadura e convênios internacionais (1952-1979)”. 2019. 302f. **Tese (Doutorado em História)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2015. Belo Horizonte: Autêntica.

SIMÃO, Fabio Luiz Rigueira. Ser mulher, “uma missão”: a escola superior de ciências domésticas, domesticidade, discurso e representações de gênero (1948-1992). 2016. 267f. **Tese (Doutorado em História)** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 - 1910). *II Congresso Brasileiro de História da Educação*, Natal, 2002, p.1-p.11.

TOTA, Antônio Pedro. **O imperialismo sedutor**: A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e Educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva (São Paulo)**, Vol 14, Nº2, p.37 - p.43, 2000.