

ESCOLAS RURAIS DOMÉSTICAS: “Moças se preparem para sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais...”¹

DOMESTIC RURAL SCHOOLS: “ Girls get prepared for your function of homewives and directors of rural lares...”

ESCUELAS RURALES DOMÉSTICAS: “Mozas se preparan para su función de donas de casa y directrices de lares rurales...”

Nilce Vieira Campos Ferreira

Doutora em Educação
Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu
nilcevieiraufmt@gmail.com

Neil Franco

Doutor em Educação
Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil
Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corporeidade[s], Culturas e Diferença - GPCD
neilfranco010@hotmail.com

Yesica Paola Montes Geles

Mestre em Educação
Corporación Universitaria del Caribe/ Campus Sincelejo, Cartagena, Bolívar, Colômbia . País de origem: Colômbia
yesica.montes.g55@gmail.com

Resumo

O texto que ora apresentamos advém de uma investigação² a respeito de uma Escola de Economia Rural Doméstica - EERD, instituição pública federal. Procuramos analisar os percursos formativos destinados à educação feminina e a maneira como esses fenômenos se articularam à formação que foi oferecida às moças brasileiras. Constatamos que, ao mesmo tempo em que a formação oferecida na EERD influenciou a educação feminina, também foi referendada por normas, experiências e modelos. A EERD, ao ofertar uma formação voltada para a atuação das mulheres no meio rural, propiciou uma educação geral que levaria as mulheres ali formadas a cultivarem e divulgarem deveres, direitos individuais e cívicos, alastrando o progresso social e cultural na comunidade à qual pertenciam. No texto, metodologicamente, a pesquisa pautou-se em uma apreciação de documentos, incluindo fontes escritas/documentais, como relatórios, programas de curso, imprensa local e oficial, entre outros. Essa investigação a respeito da escolarização feminina no âmbito da formação em economia doméstica colabora para o registro da história da educação feminina brasileira e das práticas escolares direcionadas às mulheres, visando conformá-las a um dado modelo de boa educação.

Palavras-chave: Educação feminina. História das mulheres. Escola de Economia Rural Doméstica.

Abstract

The text that we present here comes from an investigation about a School of Rural Economy - EERD, federal public institution. We tried to analyze the formative routes destined to feminine education and the way in which these phenomena were articulated in the training that was offered to Brazilian girls. We found that while the training provided in the EERD influenced women's education, it was also supported by norms, experiences and models. The EERD by providing a training focused on the work of women in rural areas, provided a general education that would lead the women trained to cultivate and disseminate practices, individual and civic rights, social and cultural progress in the community to which they belonged. In the text, methodologically, the research was based on an appreciation of documents, including written / documentary

¹ Referimo-nos a uma fala de Bezerra (1944, p.182).

² Essa investigação contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

sources such as reports, course programs, local and official press, among others. This research on female schooling in the field of home economics training contributes to the history of Brazilian female education and to the school practices directed at women, to conform them to a given model of good education.

Keywords: Female education. History of women. School of domestic rural economy.

Resumen

El texto que presentamos proviene de una investigación acerca de una Escuela de Economía Rural Doméstica - EERD, institución pública federal. Buscamos analizar los itinerarios formativos destinados a la educación femenina y la manera como esos fenómenos se articularon a la formación que se ofreció a las jóvenes brasileñas. Constatamos que al mismo tiempo que la formación ofrecida en la EERD influyó en la educación femenina, también fue refrendada por normas, experiencias y modelos. La EERD, al ofrecer una formación orientada a la actuación de las mujeres en el medio rural, propició una educación general que llevaría a las mujeres allí formadas a cultivar y divulgar deberes, derechos individuales y cívicos, extendiendo el progreso social y cultural de la comunidad a la que pertenecían. En el texto, metodológicamente, la investigación se pautó en una apreciación de documentos, incluyendo fuentes escritas/documentales como informes, programas de curso, prensa local y oficial, entre otros documentos compusieron las fuentes de la investigación. Esta investigación acerca de la escolarización femenina considerando la formación en economía doméstica colabora para el registro de la historia de la educación femenina brasileña y de las prácticas escolares que a las mujeres fueron dirigidas visando conformarlas a un determinado modelo de buena educación.

Palabras-clave: Educación femenina. Historia de las mujeres. Escuela de Economía Rural Doméstica.

Introdução

Parece-nos que a criação e consolidação das Escolas de Economia Doméstica no Brasil representou uma expressão da aliança tácita entre o Estado, Igreja e oligarquia brasileira. A necessidade de incluir a mulher na educação popular se impunha como uma emergência modificadora do panorama social e cultural brasileiro, o que a levaria ser um instrumento importante para a ascendência política e econômica de suas famílias que ingressavam nos espaços urbanos. Desse modo, as moças passaram a ser vistas como capazes, uma vez educadas, de grandes investidas contra a ignorância, a doença, o abandono e a miséria na qual se desenvolviam a maioria das cidades e o meio rural brasileiro.

Ao permitirem que as moças frequentassem as escolas de economia doméstica, o que as famílias e a sociedade buscavam, entretanto, era uma educação conservadora para as mulheres, uma educação que as mantivesse recatadas, no espaço do lar, que as levasse a tomar contato com a cultura letrada, sem, contudo, implicar desvio de conduta em relação aos costumes vigentes na época. Michelle Perrot (2007, p. 115) relatou que “[...] o trabalho doméstico é fundamental na vida das sociedades, ao proporcionar seu funcionamento e reprodução e, na vida das mulheres. É um peso em seus ombros, pois é responsabilidade delas”.

Nessa linha de raciocínio, temos como objetivo a construção de uma narrativa na qual nos interessa, basicamente, discutir os percursos formativos destinados à educação feminina e a maneira como esses fenômenos se articularam com uma totalidade histórica permanentemente em movimento nos anos de 1950 a 1962.

Procuramos, portanto, uma discussão sobre o enredamento dos fatos que permearam e impulsionaram essa formação de nível secundário voltada para mulheres e que se constituiu parte de um projeto de educação nacional, capitaneado por um possível projeto modernizador das oligarquias brasileiras com o apoio e a aceitação dos dogmas da Igreja Católica. O decurso de educação das mulheres encontrou-se, assim, permeado pelas questões sociais, econômicas, políticas e culturais no contexto histórico da época.

Nessa contextualização, ponderamos que a formação em economia doméstica oferecida às moças, ao mesmo tempo no qual as influenciou também foi referendada por

normas, modelos, experiências múltiplas ao se constituir como uma formação voltada para a atuação das mulheres que lhes permitissem uma educação geral necessária para ajudar adultos/as, adolescentes e crianças a compreenderem problemas peculiares do meio no qual viviam e a cultivarem deveres e direitos individuais e cívicos, participando eficazmente do progresso social e cultural da comunidade a qual pertenciam.

Ao debater a formação em Economia Doméstica, ressaltamos outra fala de Perrot (2007, p. 115) quando mencionou que “[...] a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação [...] o caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona de casa”.

Cabe-nos rememorar que o discurso ideológico dos governantes da nação brasileira, no período em estudo, defendia a renovação do ensino e a adoção de teorias pedagógicas baseadas nos ideais liberais. Contudo, isso não significava ampla liberdade de educação para as mulheres. Afinal, cumpria “[...] criar escolas domésticas, nas quais as moças se preparem para sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais que elas podem tornar atraentes e confortáveis”. (BEZERRA, 1944, p.182).

José Veríssimo (1985), intelectual liberal e positivista, escreveu que embora fosse aceitável que as mulheres fossem escolarizadas, recomendava que a educação da mulher não devia ultrapassar os limites da formação de dona-de-casa e mães de família.

A ‘nova’ educação que se deveria dar à mulher haveria, com isso, de atender a duas condições: o interesse do/a educando/a e o interesse da coletividade. O interesse do/a educando/a seria indicado pela natureza ou emprego da atividade à qual se destinava e o interesse da coletividade pelas suas condições no meio de outras sociedades humanas. Veríssimo (1985, p. 122) recomendava que a educação feminina deveria levar as mulheres a serem boas mães e que elas fossem capazes de educar os/as filhos/as, ou seja, deveriam ser educadas para serem “[...] a primeiras mestras de seus filhos”.

Elas deveriam, contudo, dado serem menos inteligentes que os homens, receber apenas uma instrução geral, bastando apenas que a mulher não ignorasse os conhecimentos básicos das ciências gerais e abstratas, mas aprendesse o essencial para o conhecimento do mundo e direção da vida, isto é, para Veríssimo (1985, p. 122) “[...] a instrução da mulher deve ser integral e enciclopédica. Não se quer fazer dela uma sábia, nem se lhe exige que percorra e aprofunde todos os conhecimentos humanos”.

A mulher brasileira como a de qualquer outra sociedade da mesma civilização, tem de ser mãe, esposa, amiga e companheira do homem, sua aliada na luta da vida, criadora e primeira mestra de seus filhos, confidente e conselheira natural do seu marido, guia de sua prole, dona e reguladora da economia de sua casa, com todos os mais deveres correlativos a cada uma destas funções. (VERÍSSIMO, 1985, p. 122).

Veríssimo (1985) ainda alertou que esse ideal de mulher talvez não pudesse ser alcançado, mas nem por isso deveria ser abandonado. Nessa premissa, o Estado brasileiro creditando à educação a salvação dos problemas sociais, encarou as instituições escolares como fator decisivo para o progresso do país e tratou de educar, ainda que minimamente, também as mulheres.

Essa educação deveria ocorrer fundamentada nos valores tradicionais do patriarcado, aqui entendido como um sistema de dominação dos homens sobre mulheres. Ressalvamos, contudo, que essa forma de educar não estava ou está presente somente na esfera familiar, mas surgiu em toda uma dinâmica social que se encontra impregnada no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo como categoria social. Para Heleieth Lara Saffiotti (1987), entretanto, o patriarcado não se resume unicamente a um sistema de modelado pela ideologia masculina. Mais do que isto, é um sistema de dominação do feminino situado essencialmente nos campos políticos e ideológicos nos quais a exploração feminina se processa diretamente no campo

econômico. Para ela, nomeia-se de patriarcado o regime atual de relações homem-mulher.

Nos anos de 1950, destarte, ainda se mantinham vivos os princípios escolanovistas difundidos no Brasil desde 1920. A formação de um/a novo/a homem/mulher comprometido/a, empenhado/a com o destino do país era incorporada pelo ideário da escola em defesa da ordem, da moral, do progresso, virtudes consideradas essenciais ao desenvolvimento da sociedade brasileira. (CUNHA, 2005).

Até 1950 havia, em praticamente todos os estados brasileiros, modalidades de ensino consideradas essenciais para formar os/as jovens para as ocupações na indústria. Não havia, contudo, oferta de vagas para todas/os. A educação brasileira com caráter dual, de um lado oferecia uma formação propedêutica, secundária de caráter lógico-linguístico-matemático, para favorecer o acesso à universidade. Por outro, havia os cursos de orientação comercial, industrial e normal que proporcionavam uma formação profissionalizante, contextualizada, voltada para rápida absorção nos postos de trabalho para técnicos/as de nível médio secundário no campo, na indústria ou nos serviços comerciais e educativos. (CUNHA, 2005).

As escolas eram insuficientes. Políticos, governantes, educadoras, educadores e familiares foram percebendo que para se desenvolver, o país precisava escolarizar também as mulheres. Com isso, a escolarização feminina deveria se dar na ação conjunta entre escola, família e comunidade de tal modo que as mulheres pudessem ser “[...] educadoras de homens necessários à nação”. Dessa forma, defendia-se uma educação diferenciada para as mulheres porque “[...] eram tidas como menos inteligentes e mais frágeis que os homens. Incluiu-se Economia Doméstica em seu currículo porque ‘a mulher é a rainha do lar’”. (PINSKY; PEDRO, 2013, p. 338).

Por uma História da Educação Feminina

Na terceira fase do movimento dos Annales, a partir dos anos de 1970, Georges Duby e Michelle Perrot (1993, p.16) iniciaram os estudos sobre a história das mulheres, destacando uma “sombra histórica” na qual esses sujeitos foram mantidos. Assim, esse autor e essa autora buscaram entender qual era a função da mulher na sociedade e investigaram questões tais como: o silêncio, as palavras, o poder e os papéis que lhes eram destinados.

No conceito de Perrot (2007), nos últimos anos, o desejo de reversão dos ideais tradicionais tem levado historiadoras a realizar estudos voltados para inserir a mulher na história cotidiana, pois essa é uma história silenciada.

Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. (PERROT, 2007, p. 17).

Na perspectiva dessa autora, somente é possível lembrarmos dos fatos que são visíveis aos nossos olhos, portanto, escrever a história das mulheres torna-se um obstáculo, pois para realizar o restrito é necessário ter fontes. Essa documentação na maioria das vezes não é encontrada, ou, quando os documentos são visíveis temos que decifrá-los, pois muitos deles referem-se ao homem como o todo, excluindo as mulheres e, da mesma forma, temos que perscrutar ensejos de visibilidade da união entre homens e mulheres nas históricas lutas sociais.

Há um déficit, uma falta de vestígios. Inicialmente, por ausência de registro. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se

o masculino plural: ele as dissimula. No caso de greves mistas, por exemplo, ignora-se quase sempre o número de mulheres. (PERROT, 2007, p. 21).

Jane Almeida (1998) e Guacira Louro (1997) também trataram da educação feminina no Brasil. Para Almeida (1998, p. 19), a educação feminina se constituiu a partir da intencionalidade da sociedade patriarcal em docilizar a mulher de modo a mantê-las desempenhando os serviços no lar e o cuidado com a família. Assim, “[...] o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada”. Logo, a atuação das mulheres nos espaços públicos tradicionalmente foi imposta pela sociedade paternalista e conservadora uma vez que lhes foram cominadas determinadas funções que deveriam exercer em suas casas.

Na perspectiva de Louro (1997), era comum atribuir à formação das mulheres o cuidado, controle e educação, funções essas consideradas específicas da atividade feminina e difundidas por meio de leis, normas e discursos.

Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes. (LOURO, 1997, p. 88).

Desse modo, conteúdos e práticas pedagógicas eram diferenciados para mulheres e homens conferindo ideias hegemônicas que perpassavam a sociedade, inserindo-as nas instituições escolares.

No âmbito da história das instituições escolares, Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), levantaram questões que poderiam ser investigadas como normas e práticas desenvolvidas no ambiente escolar, descrevendo um conjunto de elementos inseridos dentro desse espaço, identificadas como categorias de análise necessárias para uma análise do objeto de pesquisa.

[...] é possível evidenciá-las com base nos seguintes tópicos que funcionam como categorias de análise: contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 18).

Ressalvamos, contudo, que temos ciência de que diversas fontes podem nos conduzir à história de uma instituição educativa, como apresentado por José Luís Sanfelice (2007). A mesma norma poderia ser aplicada quando pensamos a formação das mulheres brasileiras que aqui analisamos.

As instituições não são recortes autônomos de uma realidade social, política, cultural, econômica e educacional. Por mais que se estude o interior de uma instituição, a explicação daquilo que se constata não está dada de forma imediata em si mesma. Mesmo admitindo que as instituições adquirem uma identidade, isto é, fruto dos laços de determinações externas a elas e, como já dito, “acomodadas” dialeticamente no seu interior. (SANFELICE, 2007, p. 78-79).

Justino Pereira de Magalhães (2004) também afirmou que há indefinições quando nos referimos à análise de uma instituição ou à história das práticas educativas, faltando-nos, portanto, embrenharmo-nos nessa análise. Logo, neste texto, procuramos estabelecer uma ligação entre a instituição escolar e as práticas que nela foram desenvolvidas para educar mulheres promovendo “[...] uma aplicação direta da matriz conceitual e metodológica da análise institucional”. (MAGALHÃES, 2004, p. 113).

[...] há na história das instituições escolares e das práticas educativas uma sensibilidade à divergência no âmbito da cultura escolar, apesar do reconhecimento da integração institucional de saberes e de saber-fazer, e da extensão à realidade sistêmica. No entanto, só uma hermenêutica complexa, crítica, aberta, quanto aos critérios, aos atributos e aos quadros temporais, permite integrar as apropriações subjetivas, construir identidades, valorizar os contextos geográficos, sociais, culturais. (MAGALHÃES, 2004, p.113).

Assim, ponderamos que só teremos a consciência dos caminhos que escolhemos para realizar nossa pesquisa documental se colocarmos em prática adequado rigor metodológico no método adotado para não ocorrer desvios em nossa análise, uma vez que existe uma infinidade de possibilidades e fontes históricas que podem ser utilizadas na construção dos textos, não havendo uma regra específica para estabelecer quais devem ser utilizados ou deixados de fora da seleção à qual procedemos para efetivar a pesquisa.

Dessa forma, nosso estudo se estruturou sob uma abordagem qualitativa, ancorada na correlação de fontes bibliográficas e documentais. Compreendemos a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas que localiza o/a observador/a no mundo, assim como oferece visibilidade a esse mundo. Assim, é possível investigar a vida social tentando entender e interpretar os significados atribuídos aos fenômenos sociais por diversas formas. (DENZIN; LINCOLN, 2007; GONZÁLEZ REY, 2005).

Para esse estudo, o fenômeno social investigado é a educação de mulheres, com o intuito de responder a seguinte questão: sobre o decurso da formação em economia rural doméstica no Brasil, no período de 1950 a 1962, qual o lugar ocupado pelas mulheres nesse processo?

Nesse trajeto, documentos oficiais que normatizaram a estruturação das escolas de formação em economia doméstica no Brasil, entre 1950 e 1962, consistiram fontes documentais analisadas que foram correlacionadas às produções bibliográficas que contextualizam a educação feminina no recorte histórico, assim como no contexto mais amplo. Para tanto, nossas análises foram ancoradas em autoras e autores que permeiam o campo das teorias críticas e pós-críticas da educação.

No que se refere a esses campos teóricos, Tomaz Tadeu da Silva (2007) explica que as teorias pós-críticas sucederam as teorias críticas. Para este autor, o foco das teorias críticas abrangem a influência dos processos de dominação de classe subsidiados pela exploração econômica que se efetivaram como poderosas e insubstituíveis ferramentas de análise das sociedades de classes realizadas pela teoria marxista.

Partilhando fundamentos epistemológicos elaborados pelas teorias críticas, as teorias pós-críticas assentiram ao campo de análise social outros processos de dominação tais como raça, etnia, gênero e sexualidades, oportunizando outras interpretações para os conceitos de alienação, emancipação, libertação e autonomia. Ampliaram-se, como isso, as possibilidades de compreensão dos processos estabelecidos a partir das relações de poder e dominação que nos têm constituído histórica, social e culturalmente.

Em consonância a essa vertente, Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2012) ressaltaram o procedimento de construção metodológica de pesquisa pós-crítica como a busca de diferentes inspirações e articulações para a reconstrução dos saberes sobre Educação e currículos. Dessa forma, “ocupamo-nos do já conhecido

para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros”. (PARAÍSO, 2012, p. 25). Em razão disso, o termo metodologia refere-se a certa maneira de elaborar perguntas, interrogações, questões e problemas de investigação que se articulam a um conjunto de “procedimentos de coleta de informações” e à vertente teórica escolhida, contudo, assumindo um caráter mais livre comparado ao sentido moderno do conceito de “método”.

Como descrito no conteúdo das seções a seguir, dentro da perspectiva dos/as teóricos/as pós-críticos/as, o método por nós adotado visa produzir informações e, conseqüentemente, “estratégias de descrição e análise” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16) no que se refere à educação das mulheres na história da educação brasileira.

“Desde que se lhes dê uma formação intelectual e social conveniente...”

A formação em Economia Rural Doméstica, em um momento muito peculiar da história política brasileira, emergiu marcada por inúmeras propostas de projetos educativos que eram elaborados e desfraldados pelos governantes, na tentativa de modernizar a educação brasileira.

Destacando que a instrução destinada “aos filhos do campo” encontrava-se abandonada, com resultados que apresentavam um alto desnível entre as populações camponesas, Marina de Godoy Bezerra (1944) destacou que cabia evitar o êxodo dos campos que gerava um grave problema econômico e social que acompanhava a afluência humana para as cidades e retirava o “braço do trabalhador e as suas melhores forças de produção» do meio rural. Para essa autora, era possível “[...] deter a onda de abandono das zonas rurais, cujas condições de habitabilidade e conforto, a mulher muito pode melhorar.” Claro estava “[...] desde que se lhes dê uma formação intelectual e social conveniente. (BEZERRA, 1944, pp. 182-183).

Em 1946, com as Leis Orgânicas, o Ministério da Agricultura incluiu e intensificou ações destinadas à educação feminina no programa de trabalhos do Ministério. Esse incentivo à educação da mulher por meio do ensino agrícola se solidificou a partir dos anos de 1950. (CUNHA, 2005).

Crescentes modificações sofridas pelas famílias com os avanços tecnológicos, a exigência da produção em massa, o crescente ingresso da mulher no mercado de trabalho e a urbanização brasileira levaram a família a eliminar ou a simplificar algumas atividades tradicionalmente sob sua responsabilidade e a recorrer a outras instituições da sociedade para a satisfação de suas necessidades. (MARQUES, 1990).

Para João Cleophas (1952), Ministro da Agricultura, as exigências da produção no país impunham incentivar e estimular a população para a formação em carreiras imprescindíveis que assegurassem a prosperidade do país, em especial naquelas voltadas para a atuação no meio rural. Nessa linha de raciocínio, a educação da mulher para atuação nos cursos de formação docente para no meio rural e para as práticas agrícolas foi considerada como imprescindível ao progresso da nação.

Com as influências mútuas entre as esferas privada e pública produzindo mudanças nas políticas de desenvolvimento e de educação no país e o progressivo abandono da população do meio rural, as forças governamentais tiveram que se unir para melhoria das áreas urbanas afetadas pela expansão populacional em face das migrações.

Com essa finalidade, o governo brasileiro buscou meios para a melhoria das condições no meio rural brasileiro, estimulando a permanência das famílias instituindo diversas ações visando uma “promoção do social”, na qual era preciso “[...] uma irresistível tendência de crescer, de devorar as esferas mais antigas do político e do privado, bem como esfera mais recente da intimidade.” (ARENDT, 1995, p. 55).

Ao migrarem, as famílias rurais se instalaram nas periferias das cidades, o que aumentou a demanda de formação em cursos nas áreas de desenvolvimento e educação

familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas voltados para o bem-estar das famílias. Para o Ministro Cleophas esse era um “[...] momento de transição acentuado de um regime até então eminentemente agrário para uma urbanização industrializada, trazendo sérios desajustamentos à vida do país.” Esse fato reclamava um olhar mais atento para um trabalho educativo em parceria com outros órgãos do Ministério em que as populações rurais pudessem ser beneficiadas. Dentre esses órgãos, se destacou a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV).

O projeto de formação elaborado pela SEAV

A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) procurou desenvolver um projeto de formação adequado à população rural capaz de “recuperá-la” por meio de um programa educativo intensivo objetivando a melhoria tanto da produção quanto das condições de vida das comunidades. Essa Superintendência desenvolveu um programa supletivo de educação por intermédio da Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais (CBAR), cujas ações nas escolas agrícolas brasileiras buscavam aumentar a influência daquelas escolas no meio onde estavam localizadas. Os cursos ministrados destinavam-se à formação rural e englobavam as atividades de formação do trabalhador rural, criação de gado, treinamento básico agrícola, defesa sanitária, puericultura, enfermagem e a Economia Rural Doméstica.

Às mulheres que frequentavam esses cursos, era preciso proporcionar uma formação para o uso de equipamentos e práticas modernas nas atividades domésticas no lar e no meio rural, o que por sua vez, estimularia o consumo de bens e serviços como queria o capitalismo em franca expansão no país. Os ensinamentos em Economia Rural Doméstica visavam, por meio das mulheres, melhorar o nível de vida das famílias, promover a higiene dos ambientes domésticos e das comunidades, a fixação do homem no campo, como era foco da visão desenvolvimentista. Isso deveria contribuir para por fim ao êxodo rural e para fixar as populações rurais em suas localidades. (CLEOPHAS, 1952).

A SEAV responsabilizou-se pela articulação dos programas e cursos de economia doméstica no país para efeito de orientação, supervisão e fiscalização. Em 1951, essa Secretaria detectou que o ensino obedecia a dispositivos regulamentares obsoletos em vista das “[...] transformações por que têm passado o país e das tendências manifestadas nestes últimos tempos pela nossa economia rural em face do mundo e pela evolução natural dos métodos de ensino”. (CLEOPHAS, 1952, p. 245).

Desse modo, o Ministério da Agricultura ao baixar a Portaria nº 453, de 22 de abril de 1951, designou uma comissão, presidida pelo reitor da Universidade Rural para estabelecer um anteprojeto de lei para reforma do ensino agrônômico e veterinário ao qual estavam vinculados os cursos de economia doméstica, com o intuito de “[...] estimular e incentivar a juventude no sentido de interessá-la pelas carreiras de agronomia e veterinária, imprescindíveis para assegurarem a prosperidade do país”. (CLEOPHAS, 1952, p. 247).

Uma ação do Ministério da Agricultura incluiu a formação no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, voltado para a educação feminina, nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.683 de 1946. (BRASIL, 1946). Contudo, as atividades de ensino seguiriam o modelo de formação de uma mulher dedicada e disponível para a família, mantendo atribuições de doação e de entrega como aspectos inerentes à atividade docente.

As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas de feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimento daquelas que são agora especialistas da educação e da infância. (LOURO, 1997, p. 97).

O primeiro curso dessa natureza foi organizado em cooperação com a Fundação Getúlio Vargas e o Departamento Nacional de Educação, com o objetivo de formar professoras para atuar nas escolas agrícolas e nos Centros de Treinamento de Economia Rural Doméstica em todo o país. Nessa vertente, na vigência da Lei Orgânica de Ensino, foi instituída a assistência educativa à mulher rural e, como detalhado nas linhas seguintes, foi criado o Curso de Preparação em Economia Doméstica e o Curso de Magistério Rural. (CLEOPHAS, 1952).

O Curso de Magistério Rural e os Cursos de Preparação em Economia Rural Doméstica

Pelo menos dois cursos formavam as mulheres no âmbito da Economia Doméstica: o curso para o Magistério Rural e o curso de preparação para o Magistério Rural.

O curso de Magistério em Economia Rural Doméstica, nível secundário, com duração de dois anos, destinava-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ou de pessoal administrativo para a atuação no ensino agrícola. O Curso, em suas unidades curriculares, contemplava as áreas de alimentação, habitação, vestuário, saúde, desenvolvimento e orientação das famílias, entre outros. O curso de preparação para o Magistério Rural, com duração de um ano, formava as alunas para o ingresso ao Curso de Magistério Rural. (FERREIRA, 2014).

As experiências e situações de aprendizagens empreendidas em ambos os cursos de economia doméstica exploravam práticas educativas que visavam melhor ajustamento da mulher à vida familiar. Considerava-se que isso geraria benefícios para a vida no lar, e, por conseguinte, para a vida na comunidade de origem, que era o lugar que mais convinha às mulheres. (FERREIRA, 2014).

As situações de aprendizagem não eram desenvolvidas como possibilidade de independência ou emancipação feminina, mas visava apenas uma formação feminina na qual o foco era o desenvolvimento das atividades caseiras, explorando alguns recursos e técnicas de trabalho no lar e nas propriedades rurais. (FERREIRA, 2014).

Lembramos que a concepção de trabalho feminino em vigor na época compreendia a mulher como um ser delicado que deveria se dedicar à melhoria das condições do lar, das famílias, das comunidades.

Sob os auspícios do Ministério da Agricultura, a formação nos cursos de economia doméstica incorporava determinantes da Lei Orgânica fundada na concepção de formação das mulheres para o trabalho no lar, com a justificativa de que as mulheres educadas nesses cursos poderiam desenvolver ações educativas com outras mulheres para ajudá-las, no âmbito doméstico, a: a) analisar seus recursos; b) identificar seus problemas; c) reconhecer suas necessidades reais; d) determinar o desenvolvimento das atividades, não só a curto como em longo prazo; e) desenvolver sua capacidade de ação. (FERREIRA, 2014).

Em seus estudos, Nilce Vieira Campos Ferreira (2014) constatou que vários cursos de Economia Rural Doméstica de nível secundário ou de extensão foram oferecidos em Escolas Agrotécnicas Federais: Escola Federal Agrotécnica de Barbacena, Escola Federal Agrotécnica de Iguatu, Escola Federal Agrotécnica de São Cristóvão, Escola Federal Agrotécnica de São Luís, Escola Federal Agrotécnica de São João Evangelista, Escola Federal Agrotécnica de Vitória de Santo Antão, Escola Federal Agrotécnica de Uberaba em Minas Gerais, entre outras escolas e Centros de Treinamento espalhados pelo país. Com abordagem essencialmente prática, essas escolas ministravam um tipo de educação diferenciada, ofertando cursos de extensão rural destinados a agricultoras/es e suas famílias, donas de casa, jovens e outras pessoas que se interessassem pelo melhoramento da agricultura e do lar.

A educação doméstica, contudo, não estava presente apenas nas disciplinas do mundo do trabalho ou no currículo denominado como cultura técnica, mas marcava

fortemente a organização do cotidiano escolar, as leituras dos jornais da época, a vida escolar das moças. A formação para o lar deveria responder “[...] às necessidades de fortalecimento político e econômico do Estado, objeto central do discurso médico higienista”. (LOURO; MAYER 1993, p. 146). Essas autoras acentuaram a estreita imbricação na formação das mulheres para as atividades do lar, na qual o ambiente doméstico era o eixo que articulava o processo de formação das mulheres.

Cumpramos ressaltar que, desde 1950, o Ministério da Agricultura já havia detectado dificuldades e ausência de cursos que possibilitassem a expansão da educação feminina notadamente no meio rural. No relatório das atividades do ano de 1951, publicitado em 1952, Cleophas (1952) destacou que atendeu as solicitações da Campanha Nacional de Educação Rural do Ministério da Educação e Saúde, designando técnicos de seu quadro para atuarem nos cursos femininos. Em contato com a Fundação Getúlio Vargas, o Ministério organizou ou manteve cursos de economia doméstica, com a intenção de preparar mulheres para atuação nesses cursos, principalmente, no meio rural brasileiro em todas as regiões do país.

Partilhando de dimensões intrínsecas ao gênero, analisamos que esses cursos se guiavam por práticas sociais femininas tradicionais, conservadoras e obedeciam a códigos normativos historicamente construídos. No processo civilizatório brasileiro empreendido, caberia às mulheres se tornarem responsáveis pela formação da criança, pelo cuidado com o lar e pelo zelo pela unidade familiar, porque a elas era atribuída a responsabilidade de cuidar melhor de suas filhas e filhos. (LOURO, 1997).

Podemos, portanto, pensar que a mulher, uma vez educada e instruída, deveria ser útil na construção da nova família e servir à Pátria, educando e formando futuros cidadãos, mantendo-os nas localidades, como queria a classe dirigente do período e sob um forte vínculo patriarcalista, pois como dito por Saffioti (1987, pp. 8-9) a “[...] a responsabilidade última pela casa e pelos filhos é imputada ao elemento feminino. Torna-se, pois, clara a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico a mulher”. Ou seja, o trabalho assalariado não isenta a mulher de suas responsabilidades no lar. De certo modo, podemos afirmar que a mulher acaba por perpetuar a realidade do patriarcalismo, uma vez que assume como suas, essas atribuições que deveriam ser partilhadas entre mulheres e homens.

Situando-nos no percurso histórico e considerando que a escola desde sua criação assumiu o papel social de disciplinamento dos corpos, na formação em Economia Rural Doméstica havia normas prescritas e que deveriam ser seguidas pelas mulheres, ou seja, um manual de conduta, que dizia como a mulher deveria ser, como deveria agir e o que não deveria ou poderia fazer.

Esses manuais apontavam os procedimentos corretos e adequados a uma moça de família, nos quais o cuidado, a responsabilidade com o lar, com afazeres domésticos e a socialização das/os filhas/os, bem como a perpetuação de papéis atribuídos aos gêneros era de sua responsabilidade.

Dessa maneira, podemos conjecturar que práticas efetivas das mulheres que pudessem confrontar esse ideário, em seus primórdios, não foram desenvolvidas nessa formação. Os cursos oferecidos contentavam-se em demarcar o papel que a mulher deveria adquirir a partir de um projeto civilizador no qual a família era o centro, pois era considerada a instituição básica da sociedade, o grupo social elementar, cuja importância social era enorme, pois “[...] no grupo da família que o homem nasce, cresce, educa-se. A base de educação, de cultura, de sentimento de cada um, foi a que a sua família lhe proporcionou”. (MENDONÇA, 1954, p. 1).

Sobre os ombros femininos recaíam o refinamento dos costumes, o controle dos valores da sociedade que se deveria/queria preservar. A escolarização das mulheres deveria se dar inserindo-as na realidade e contexto social que eram postulados pela elite intelectual na época, segundo a concepção de que a mulher era socialmente

responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação das filhas e filhos, segundo os princípios de sua “missão no lar”.

A formação para o Doméstico e para o cuidado com a família

Na perspectiva da formação oferecida, era por meio da família que o homem adentrava a sociedade urbana e burguesa. Para a família e para a sociedade brasileira, à mulher cumpria o papel de socializar o homem. A família deveria ser o primeiro, o mais importante, o mais fundamental de todos os grupos sociais, com capacidade para suavizar os embates entre o indivíduo e o Estado, afinal a família era o “esteio da sociedade”, como dito por Amoroso Lima (1945).

Uma formação educativa às mulheres fora, por longos anos, considerada algo impraticável. Enquanto os homens estavam em escolas e posteriormente nas universidades, as mulheres ficaram reclusas ao lar e dedicavam-se a adquirir conhecimentos voltados à economia doméstica.

Em meados do século XIV, devido a uma grave crise econômica, a mulher foi banida do mundo do trabalho e reclusa ao lar. A subordinação feminina era quase que total. Elas foram excluídas de atividades que desde tempos remotos realizavam, como por exemplo, a Enfermagem. As universidades, instituições criadas no século XIII, também foram proibidas às mulheres. (BAUER, 2001, p. 5).

Nessa linha de raciocínio, Louro (2015) descreveu que no Brasil existiam escolas para meninos e meninas, porém a maioria das escolas era para os meninos. Essas distinções ocorriam porque os ensinamentos ministrados para cada gênero eram diferentes. O ensino dos meninos era voltado para as ciências e para meninas o ensino era direcionado para atividades voltadas ao serviço do lar. A autora também mencionou que escolas fundadas por ordens religiosas seguiam esse princípio, contudo, “aqui e ali, no entanto, havia escolas certamente em maior número para os meninos, mas também para meninas; escolas fundadas por congregações e ordens religiosas femininas ou masculinas”. (LOURO, 2015, p. 444).

As escolas brasileiras, assim, marcavam-se por forte influência religiosa, encontrando nas famílias tradicionalmente patriarcalistas poderoso incentivo e apoio. Com isso, a formação em Economia Doméstica era encarada como capaz de promover a preparação da mulher, notadamente da zona rural, para se tornar um modelo de senhora moderna, conformando-a a seu papel: “uma mulher destinada ao matrimônio, ao trabalho dentro do lar, ou quando muito, nas atividades que fossem relacionadas ao cuidado, como a atuação no magistério e na saúde”. (LOURO, 1997, 2015).

De forma similar, Almeida (1998) destacou que a valorização social da mulher se encontrava direcionada às limitações do seu espaço ao mundo doméstico, pois sua educação implicava romper com a ordem já estabelecida pela sociedade que as via subordinadas ao homem. A educação feminina deveria, portanto, ser mantida dentro de fronteiras que não abalasses as estruturas do lar, da família e do homem.

Esses cursos, portanto, pautavam-se na ideia de que a família era o centro da sociedade e a hierarquia patriarcal o centro da vida doméstica coadunando com a visão que se tinha de escolarização da mulher à época. Nas ideias de Zail Lima (1945) as mulheres constituíam o patrimônio moral da civilização com poder para intervir na ordem doméstica na qual “[...] o homem manda, sem dúvida mas a mulher é quem quase sempre decide”. (LIMA, 1945, p. 219). Desse modo, as mulheres foram encaradas como uma força civilizadora nos lares e nas comunidades nas quais deveriam intervir. Para Lima (1945, p. 220) “o papel das mulheres foi capital, sem parecer que o foi”.

Logo, a mulher deveria ser preparada para atender as exigências cada vez maiores de administração de seus lares e da família. Coerente com a visão higienista, a educação feminina era essencial para o cuidado com a saúde das mulheres, para a

atenção com a higiene das famílias, para atender as exigências da maternidade e da sociedade urbana.

Neste contexto, registramos que desde os anos de 1930 e 1940, médicos e higienistas haviam assumido postos de decisão no Brasil, e passaram a esboçar leis relativas ao bem-estar de mães, mulheres e crianças realizando inspeções sanitárias em escolas e instituições públicas. Definiram currículos, conteúdos de higiene, educação infantil, enfermagem, puericultura, desenvolvimento infantil e estabeleceram padrões para essas disciplinas, enfim, criaram uma ciência do convívio social, entendida como uma ação educacional e uma obra de saneamento dos males que afligiam a população brasileira, vista como indolente e necessitada de uma atuação higiênica por parte da elite para sanar essa “doença” ou desses males como dito por Marta Carvalho (1998).

Aliada ao capitalismo, essa ciência do convívio social consagrava uma ideologia normativa. A escola atuou [e continua atuando] como um dos seus principais fios condutores. O domínio da Razão Médica – “detentora da verdade” – foi marcante nesse período, oferecendo uma proposta de transformação da educação escolar justificada em um discurso no qual

[...] para formar as novas gerações seria necessária uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação”. (GONDRA, 2000, p. 525).

Lembramos que a disciplinarização de homens/mulheres pela educação consistiu um marco histórico na origem da escola. Sua origem e criação tiveram como primeiro objetivo promover a aquisição de resistência física para o trabalho e a extinção da ociosidade a fim de estruturar os corpos à “padronização do tempo” que consistia na essência do capitalismo industrial que tomava forma desde o século XVIII como nos alertou Tompson (1998).

Com isso, nas classes médias, as famílias começaram a encarar a educação feminina, pelo menos até a escola secundária, como essencial ao preparo das filhas para enfrentar as contingências da vida.

Susan Besse (1999, p. 114) expôs que isso vinha ocorrendo desde 1920, pois como “[...] a expansão da economia urbana deslocava gradativamente a produção do lar para o mercado, as famílias precisavam de dinheiro para comprar bens e serviços, que tradicionalmente haviam sido fornecidos pelos membros femininos da casa”. Nas classes menos abastadas, cabia encaminhar as mulheres ao mercado de trabalho para ajudar no sustento da família e para isso também era necessário estudo, isto é, era necessário educá-las.

Em meados dos anos de 1954, a Direção do Ensino Agrícola (DEA), à qual estavam subordinadas as Escolas de Economia Doméstica, adotou novas diretrizes estabelecidas para a formação regular das novas gerações. Para isso, incluiu a educação feminina no programa de trabalho do Ministério da Agricultura.

Essas diretrizes, contudo, asseguraram aos homens, numa clara distinção de gênero, as lideranças de trabalhos no campo. Embora tenha incluído a educação feminina para a vida rural, no programa de trabalhos do Ministério, no qual preponderavam as iniciativas relacionadas à educação masculina, Cleophas determinou que deveria ser promovida “[...] imediatamente uma experiência de ensino profissional mais econômico, de natureza complementar aos cursos ginasiais já existentes, numa espécie de continuação aos estudos primários, junto às próprias escolas”. (CLEOPHAS, 1956, p. 99-100).

Como se nota, a educação feminina foi acrescida com a determinação de uma educação mais aligeirada, econômica e apenas como uma formação a ser ofertada

como uma continuação dos estudos que as mulheres já vinham recebendo no ensino primário.

Ao prescrever essas normas, a DEA visava uma educação extensiva às mulheres, mas que não se equiparasse ao ensino masculino brasileiro para o qual eram voltadas amplas iniciativas educacionais. Com a justificativa de que o regime de internato e o tipo de ensino adotado para educação masculina era oneroso, o ensino nas escolas e cursos de economia doméstica, bem como qualquer ensino profissional feminino, deveriam ser “econômicos e complementares” aos cursos primários, nas escolas já existentes, como constava nas diretrizes do programa de trabalho do Ministério da Agricultura de 1956, expedidas pela Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956, publicado no Diário Oficial de 14 de setembro de 1956. (BRASIL, 1956).

No secundário, a formação também seguia as mesmas normas. Enquanto a formação secundária para o Técnico Agrícola era de três anos, para o Curso de Magistério, nível secundário, foi estabelecido um currículo de dois anos, teórico e prático, que visava oportunizar a formação feminina difundindo conhecimentos que pudessem modificar comportamentos rotineiros na estrutura familiar e social.

A Economia Doméstica foi considerada no Brasil, não apenas a “Lei que governa a casa”, mas um meio de estabelecer ações para o desenvolvimento pessoal, da formação para atuação na comunidade, fosse na família, no ambiente doméstico ou no meio rural, compreendendo a educação das mulheres como fator primordial para difundir o planejamento das atividades no ambiente doméstico ou do próprio meio familiar. (LIMA, 1961).

O desenvolvimento desses cursos formava as mulheres para a atuação nas comunidades, procurando prepará-las para que pudessem agir no objetivo maior, como queriam os governantes da nação, de estimular a melhoria da qualidade de vida nas comunidades, visando a permanência do homem no meio rural. Para isso, sucessivas reformas educacionais buscaram ampliar o acesso da mulher à educação formal, ao mesmo tempo no qual destacaram maior importância para a ação feminina na estrutura familiar e social, no âmbito doméstico. (FERREIRA, 2014).

Os cursos ministrados contavam essencialmente com os recursos humanos e materiais de ordem local. Dessa forma, a escola buscava a cooperação de pessoas com conhecimentos na localidade que demonstrassem capacidade técnica e idoneidade moral, a fim de que pudessem incumbir-se da formação e do desenvolvimento das atividades formativas, enfim, constituía mais uma maneira de manter as pessoas nos locais nos quais estavam instaladas. (FERREIRA, 2014).

Uma das maiores dificuldades encontradas para o desenvolvimento desses cursos, contudo, foi a escassez de professores/as e técnicos/as para as várias atividades especializadas que precisavam ser desenvolvidas.

Com isso, Newton Belleza (1955), Superintendente do Ensino Agrícola, reforçou que a SEAV, por meio da educação extensiva, deveria atender homens e mulheres de todas as idades, quer no seu próprio ambiente de trabalho, quer atraindo-as/os à participação nas atividades escolares. Ainda assim, a tarefa só se completaria se na educação das comunidades, fossem concedidas à mulher, as mesmas oportunidades educativas dispensadas ao homem. O autor ressaltou ainda que eram inúmeras as escolas brasileiras existentes para rapazes enquanto existiam apenas poucas escolas para as moças.

Esse mesmo Superintendente do Ensino Agrícola ainda deliberou que a educação para a Economia Rural Doméstica, além de possibilitar a igualdade de direito da mulher de ingressar nas escolas de agricultura, habitualmente frequentadas por homens, apresentava-se como um dos pontos mais significativos para a promoção e estímulo da educação das populações rurais. Para ele, a mulher era o núcleo das atividades da família que, por sua vez, era o núcleo da vida nas comunidades. Sem o seu concurso

não seria, portanto, possível obter a transformação rápida e eficiente do meio rural para uma vida melhor. (BELLEZA, 1955).

A preparação da mulher, em especial a do campo, passava assim pela escolarização do cotidiano doméstico, como dito por Louro e Mayer (1993). Para essas autoras o processo de transposição para a escola dos saberes domésticos ou dos saberes envolvidos no fazer das mulheres no interior da família, articulava-se ao que se convencionou chamar de culto da domesticidade.

Ou seja, para uma existência condigna, a mulher poderia ser educada, desde que obedecendo a um rígido esclarecimento de seu papel na sociedade, como pregavam governantes, elite intelectual e a elite clerical católica cuja influência norteava as políticas educacionais. Podemos afirmar, portanto, que se tratava de mais uma forma de submissão aos princípios católicos e à dominação do capital que exigia mais trabalhadoras ao mercado de consumo, como queria a influência norte-americana em franca expansão no país nos anos de 1950.

Especialmente para a mulher, a educação representaria uma distinção social. Mulheres poderiam assumir um papel na sociedade e nos espaços públicos, sendo valorizada pela capacidade de educar uma nova geração, seguindo, todavia, mecanismos e normas que as levariam a ser valorizadas na sociedade.

As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm consequências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos. (LOURO, 2000, p. 13).

Cabe ressaltar ainda que havia uma dualidade entre a educação urbana e rural. Às escolas de formação em Economia Rural Doméstica incumbia: menor número de escolas secundárias e experimentar uma formação profissional em nível mais parcimonioso ou “uma experiência de ensino profissional mais econômico, de natureza complementar aos cursos ginasiais já existentes, numa espécie de continuação aos estudos primários, junto às próprias escolas”. (CLEOPHAS, 1956, p. 99).

Ao analisarmos os programas utilizados na formação em Economia Doméstica, compreendemos, igualmente, que os conhecimentos difundidos se encontravam intimamente relacionados com a vida pessoal, familiar e comunitária. Na época, não havia uma matriz padronizada e as unidades curriculares eram bastante amplas, variando ao longo dos anos, entre dezesseis a dezenove disciplinas obrigatórias, cujos conteúdos abrangiam conteúdos de Administração Escolar, Psicologia, Arte Culinária, Enfermagem e Puericultura, entre outras, que a estudante de economia doméstica rural deveria assimilar, a fim de transmiti-las de forma simples e prática às comunidades nas quais fossem atuar. Deveriam ser estudadas desde as normas mais elementares e básicas de alimentação até orientações quanto ao vestuário e ao espaço habitacional, bem como aquelas que fossem referentes às pequenas indústrias rurais caseiras que buscava integrar princípios de todas as outras disciplinas. (FERREIRA, 2014).

Claro nos parece que a formação atribuía à mulher considerável soma de responsabilidades a serem destinadas ao bem-estar das famílias com vistas ao progresso social. Aos cursos, cabia habilitar as mulheres, intelectualmente apenas o suficiente, e, espiritualmente para o desempenho de suas tarefas junto às famílias, de forma que pudessem alastrar poucos conhecimentos que elevassem o padrão social e cultural da comunidade na qual estavam inseridas. Consequentemente, por extensão, as mulheres seriam responsáveis pela estrutura harmoniosa e estável da sociedade brasileira.

Com isso, instruções metodológicas para o ensino da Economia Rural Doméstica prediziam que as alunas deveriam aprender tudo o que retratasse os múltiplos aspectos da vida rural. As atividades escolares focalizavam a habitação do trabalhador rural, seus problemas domésticos ou econômicos, sua saúde, seu modo de viver, suas festas e prazeres. Uma formação pensada a partir das concepções da classe dominante e dos perfis de formação feminina pretendidos pela SEAV/DEA.

Considerações

A formação em Economia Doméstica concebia um papel específico e diferenciado, nomeadamente no que se referia à educação feminina que necessitava de estímulo, frente à franca expansão das cidades.

Com isso, a formação em Economia Doméstica ‘designou’ um lugar às mulheres no contexto educacional, social e cultural. Os atributos a elas conferidos nesses cursos primavam pelo incentivo à administração das tarefas do lar, à gestão da vida familiar, à “vocaçãõ” para o exercício do magistério ou para a atuação nas profissões relacionadas à saúde.

No âmbito da legislação, incumbia seguir normas peculiares aplicadas a essa formação. Às mulheres, cabia um lugar específico no seio da família, da sociedade, da nação brasileira. Era necessária, portanto, uma educação diferenciada para elas, segundo a elite intelectual do país.

A manutenção do lar e a educação da família no espaço privado, a assistência à educação e à saúde no espaço público foram tarefas atribuídas pelos cursos de Economia Doméstica às moças. A elas os serviços da casa, do forno e fogão, o cuidado com crianças e pessoas idosas, os trabalhos de agulha, corte e costura.

Dessa forma, as atividades domésticas foram sendo naturalizadas por meio dos ensinamentos escolares, que contribuíram para que os espaços femininos fossem rigidamente demarcados. Lavar, coser, cozinhar, os cuidados com a casa, com as filhas e filhos, com o marido foram se tornando atividades que deveriam ser escolarizadas, o que contribuiu sobremaneira para inculcar nas mulheres a responsabilidade pelos afazeres domésticos. A sociedade brasileira por meio da escola investiu na naturalização deste processo que historicamente se tornou hegemônico.

Intelectuais, educadores, políticos liberais e positivistas embora aceitassem e até estimulassem a educação feminina, recomendavam uma formação feminina que não ultrapassasse os limites do lar, em suma, uma formação que destinasse às mulheres o espaço do casa e a responsabilidade pela educação das crianças e o cuidado com a família. Dada a desvalorização social do espaço doméstico, era preciso instaurar a crença de que este papel devia ser atribuição das mulheres. Para a solidificação desse papel feminino em sua dimensão sociocultural, contribuíram fortemente os cursos de economia doméstica.

Sob uma aparência modernizadora e mobilizadora, no período em estudo, era tradicional a formação atribuída às mulheres na educação brasileira.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BAUER, Carlos. **Breve História da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã. 2001.

BELLEZA, Newton. Diretrizes para o Ensino Agrícola. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 1-15, 1955.

BESSE, Susan Kent. **Modernizando a Desigualdade**: reestrutura da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. *Tradução* de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp, 1999.

BEZERRA, Marina de Godoy. O Papel da Mulher na Educação Rural. In: **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Goiânia, Junho de 1942. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico da Associação Brasileira de Educação, 1944. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=283807&view=detalhes>, acesso em 14 de nov. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9613**. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola. 9.613/46. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 01/04/2016

BRASIL. **Portaria nº 883 de 28 de agosto de 1956**. Diário Oficial de 14 de setembro de 1956.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 291-310.

CLEOPHAS, João. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1952.

_____. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1954**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1955.

_____. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1955 e 1956**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1956.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; FLACSO, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-40.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs). **Historia de las Mujeres en occidente**. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Madrid: Taurus Minor, 1993.

FERREIRA, Nilce Campos Vieira. **Economia doméstica**: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG - 1953-1997). Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 519-550.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 205 p.

LIMA, Alceu Amoroso. **Voz de Minas**. Rio de Janeiro: Agir, 1945.

LIMA, Zail Gama. A Economia Doméstica na Escola Secundária. In: **Encontro de Economia Doméstica**: Rio, 22 a 28 de julho de 1960, Série Documenta n. 13. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961.

LOURO, Guacira Lopes; MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 7-34.

_____. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, p. 443- 481, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MARQUES, Nerina Aires Coelho. Reflexões sobre Economia Doméstica: origens e caminhos. **Oikos: Revista Brasileira de Economia Domestica**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 51-53, 1990.

MENDONÇA, José. **Discurso pronunciado em 03/05/1954**, na inauguração da Escola de Economia Doméstica, em Uberaba (MG). Disponível em <http://www.josemendonca.com.br/discurso_ED_03051954.php>. Acesso em 03/03/2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação ou sobre como fazemos nossas investigações. In: _____. (Org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-21.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela Maria da Silva Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: PARAISO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Esterman. (Org.). **Metodologias pós-críticas de pesquisas em Educação**. 1 ed., Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. 1 ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Carlos; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.) **Instituições escolares no Brasil**: Conceito e reconstrução histórica. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 75-93.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

TOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.